ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

XIV Международной научно-практической конференции

Новосибирск, 24 мая 2012 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ЦРНС

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 XIV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – 355 с.

ISBN 978-5-7782-1949-6

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», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «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 978-5-7782-1949-6

© Коллектив авторов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. **ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 9

Островерхий В.В. Толерантное отношение субъектов педагогического процесса как ценность военного образования 10

Пыхтина Т.Ф. Проблемы модернизации образования в поле российской реальности 16

Шитов С.Б. Современная образовательная парадигма технической высшей школы: социально-философский взгляд 20

СЕКЦИЯ 2. **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА** 24

Дохопова И.М. О воспитательной системе школы 25

Дохопова И.М. О формировании основ нравственной культуры школьников 28

Колядин Е.А. Современная российская социально-гуманитарная гимназия (проект) 31

Логвинова О.Н. Рефлексия как структурный компонент и механизм формирования самоорганизации учебной деятельности 35

Мамедова Л.В., Рычкова С.Ю. Из опыта работы по развитию культуры здоровья первоклассников 41

Семенкова С.Н. Взаимодополняемость понятий морально-психологическое состояние и педагогический такт 46

Сюмакова А.И. Дополнительное образование детей как предмет научной рефлексии 50

Харчилава Е.В. Управление современной школой на примере создания образовательного медиахолдинга 54

СЕКЦИЯ 3. **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ** 59

Григорьева М.А. Архитектоника педагогико-эргономических ситуаций 60

Кондин Б.И. Образовательное пространство современного технического вуза: проблемы, тенденции, подходы, перспективы 66

Мельник А.А. Заочное тестирование по химии в рамках VII конкурса «Инструментальные исследования окружающей среды» 71

СЕКЦИЯ 4. **СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 77

Бояркина Л.А., Ледак Л.П. Кейс-технологии как современное средство контроля качества обучения 78

Доброва Л.В. Проблемы использования средств информационных технологий в самостоятельной работе студентов инженерных специальностей в техническом вузе 82

Мядзюта Г.А., Затулий А.И. CD-ROM образовательный комплекс по курсу «Современные проблемы информатики и вычислительной техники» в AutoPlay Media Studio 86

Панкова Т.В. Web-quest – технология формирование медиакомпетентности будущего учителя иностранного языка 90

Сергеева И.В. Совершенствование качества преподавания инженерной и компьютерной графики 95

Соловьев А.Д. Метамодель организации дистанционного обучения персонала железнодорожного транспорта 100

СЕКЦИЯ 5. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ** 105

Адаева Н.В. Программа патриотического воспитания студентов средствами народной педагогики 106

Алимирзоева М.Г. Роль самостоятельной работы в обучении и воспитании студентов 110

Бархатов Н.И. Методика проведения тематических внеклассных воспитательных мероприятий в школе, посвященных профилактике ранней беременности 115

Гайдук О.С. Формирование творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста 124

Давыдова Н.В. Интернациональные учебные группы в образовательном процессе вуза: методика формирования 129

Куфтырева Е.Л. Голоса расширенного диапазона: значение своевременного определения типа голоса 133

Кучерова Н.С., Николаева И.И. Развитие интереса младших школьников к чтению посредством факультативного курса «Юный читатель» 137

Мамедова Л.В., Золотухина Е.Д. Современные формы взаимодействия семьи первоклассника и школы 141

Микенина Н.Б. Возможности проблемного обучения в развитии творческого мышления учащихся 146

Николаева И.И. Психолого-педагогические подходы к формированию этнической толерантности студенческой молодежи в условиях поликультурности 150

Николаева И.И., Добровольская Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение этнокультурного развития младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды 155

Серебрякова О.В. Игровая позиция педагога в развитии и коррекции межличностных отношений дошкольников с ОНР 160

Федорова С.А. Развитие познавательного интереса к предмету химия при выполнении исследовательской работы 165

Шепелев М.В. Основные подходы к организации проблемного обучения одаренных школьников на пропедевтическом этапе изучения химии 169

Шепелев М.В. Подготовка педагогических кадров для эффективной работы с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии 174

СЕКЦИЯ 6. **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ** 179

Абросимова Е.Б. Модель оценки компетенций выпускников образовательных программ 180

Борщевская М.А. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности будущих врачей 183

Егошин И.В. Проблема формирования защитной компетенции в процессе обучения в образовательном учреждении системы МВД России 188

Кармановская Т.В. Компетентностный подход в рамках современного начального и среднего профессионального образования 192

Копша О.Ю. Основные компоненты профессиональной компетентности бакалавров технических специальностей 196

Лукоянова Н.А. Сущность и структура профессиональной компетентности экономиста 200

Михайлов В.В. Педагогическая диагностика уровней готовности студентов к иноязычному речевому поведению 208

Рослякова С.В. К вопросу о содержании понятия «познавательная компетентность» 212

Смирнова И.Э. Компетентностная модель выпускника в свете проблем глобализации образования 217

СЕКЦИЯ 7. **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР** 224

Галактионова Д.В. Современные методы обучения фонетике русского языка как иностранного 225

Иванова Л.Н. Опыт совершенствования навыков межкультурной коммуникации у студентов-филологов в процессе производственной практики 228

Колядин Е.А. Из опыта применения информационно-коммуникационных технологий в организации учебного процесса (на примере дисциплины «Иностранный язык») 231

Уша Т.Ю. Русский язык как неродной в школьном коммуникативном пространстве 235

СЕКЦИЯ 8. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** 241

Котова Е.А. Физическая культура Кольского полуострова в 40-е годы XX столетия 242

Черногоров Д.Н., Тушер Ю.Л. Особенности методики занятий с отягощением для развития силовых способностей у школьников 15-17 лет 246

Щетинина С.Ю. Реализация гуманитарных технологий физического воспитания школьников в северных сельских районах 250

СЕКЦИЯ 9. **ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 255

Чикалова О.И. Проблема качества среднего и высшего педагогического образования 256

СЕКЦИЯ 10. **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ** 259

Лобзина Т.П. Роль педагогов во взаимодействии с семьями воспитанников на современном этапе развития образования 260

Отс М.В. Современные требования к учителю старшей школы, способствующие повышению эффективности и конкурентоспособности российского образования 264

Солодкова М.В. Модель личности учителя – носителя профессиональной нравственной культуры 269

Чернякова З.Д. Роль учителя в современном обществе 274

СЕКЦИЯ 11. **РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ** 278

Мирошниченко В.В. Формирование этнической толерантности у студентов в условиях Республики Хакасия 279

СЕКЦИЯ 12. **ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** 284

Брачун Т.А., Желтова И.А. Особенности обучения людей пожилого возраста использованию современных информационных технологий 285

Ребикова Ю.В. Условия эффективного взаимодействия социального педагога с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ-инфекции 289

СЕКЦИЯ 13. **ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** ... 294

Буранова Ю.Р. Институциональные ловушки в высшем образовании 295

Горбунова М.В. Практикоориентированное обучение при переходе вуза к федеральным образовательным стандартам третьего поколения на примере ВГУЭС 300

Кан А.Е., Любченко Е.А. Обеспечение преемственности по уровням подготовки как один из факторов повышения качества образования 304

Подлавильчева Н.П. Перспективы развития российского высшего экономического образования 308

СЕКЦИЯ 14. **УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ** 312

Финашина С.А. Перспективы высшего образования в сценариях социально-экономического развития Северо-Кавказского федерального округа 313

Шевцов В.В., Назарова О.В. Снижение доступности высшего образования – фактор роста его качества 319

СЕКЦИЯ 15. **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ** 324

Нефедова Г.Г. Антикризисное управление учреждениями современной российской системы образования 325

СЕКЦИЯ 16. **ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 332

Бодрова Е.В., Гусарова М.Н. Проблема кадрового потенциала инновационной экономики: пути решения 333

Путинцева С.А. Формирование стратегии развития дошкольного образовательного учреждения 336

Чернышова С.И. Экономическая безопасность учреждения дошкольного образования: современное состояние и перспективы укрепления..... 342

Чистякова Е.Г. Предоставление платных образовательных услуг как одно из средств привлечения внебюджетного финансирования в ДОУ..... 349

Секция 1

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ЦЕННОСТЬ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Островерхий В.В.[♣]
Дальневосточное Высшее Военное Командное Училище
им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск

Фундаментальность российского военного образования делает Россию в настоящее время привлекательной для иностранных специалистов, и сегодня в наши военные вузы приезжают на обучение слушатели из разных стран. Это повлекло за собой новые проблемы, связанные с адаптацией иностранных курсантов к условиям образовательного процесса военного вуза в России. Среди них выделяют наиболее важные, которые существенно осложняют процессы социокультурной адаптации иностранных военных специалистов в условиях другой страны и вызывают порой межличностные конфликты, этнические столкновения, непонимание и напряжённую обстановку между всеми субъектами педагогического процесса военного вуза.

В первую очередь, это проблемы связанные с приспособлением военного специалиста (или группы) к новым языкам, новому окружению, приобретению, необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение иностранными курсантами традиций, обычаев, основных норм поведения, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру), так, чтобы успешно существовать в новом окружении [1].

Иностранные слушатели военных учреждений, приезжающие на учебу в нашу страну, должны адаптироваться не только к вузу, как российские курсанты, не только к жизни в общежитии, но и к жизни в чужой стране. Эти условия адаптации оказываются для них зачастую экстремальными. Поэтому особенно важной проблемой, сегодня становится проблема поиска педагогических условий адаптации иностранных студентов в образовательном процессе военного вуза. Одним из таких условий, с нашей точки зрения, является формирование толерантных отношений между субъектами педагогического процесса военного вуза, поликультурное образовательное пространство которого требует сегодня повышение уважения, принятия, понимания между всеми субъектами педагогического процесса: преподавателями, иностранными военнослужащими и российскими курсантами в процессе их взаимоотношений.

Формирование толерантных отношений между субъектами педагогического процесса – одна из старейших педагогических проблем, которая, вследствие своей непреходящей значимости, в новых исторических условиях ка-

---

[♣] Преподаватель кафедры Тактики (и управления войсками).

ждый раз актуализируется заново. В настоящее время, когда возможность выживания мира и человечества оказалась в зависимости от уровня культуры, духовности человека и образование стало осмысляться как средство, приближающее решение этой задачи, встал вопрос об усилении личностно-преобразующего характера образования, об использовании более тонких возможностей – не только на рациональном, но и на иррациональном уровне – влияния преподавателей на слушателей (курсантов). Педагогическая эффективность этого процесса, как показал опыт, оказывается напрямую обусловленной тем, насколько участники образовательного взаимодействия понимают друг друга, какой характер принимают их взаимоотношения: чем глубже, душевнее связи между участниками процесса обучения, тем быстрее устанавливается атмосфера доверия, теплоты, освобожденное, искренности и надежности – важнейшее условие его успешности. Сегодня, когда исключительно важной стала задача гуманизации всей системы отечественного образования, в том числе и военного проблема оказалась центральной, отражая возникшую в современных условиях устремленность людей к пониманию и принятию друг друга. Так актуализировалась проблема толерантного отношения субъектов педагогического процесса, в том числе и военного вуза.

Толерантное отношение, как интегрированное качество ценностного отношения человека к другим людям, выражается в признании, принятии и понимании им представителей иных культур, которое можно отнести к сущностным, свойственным природе человека качествам. В то же время, опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношениях с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относиться к людям другой веры или национальности. В этой связи, на наш взгляд, можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку; социальная – к конкретной группе, обществу; национальная – к другой нации; веротерпимость – к другой вере. Все разнообразие многочисленных культур познать невозможно. Следовательно, для формирования толерантности в структуре личности курсанта важно сформировать уважительное, достойное отношение к другим культурам в принципе. Это сделало бы невозможным любое проявление ксенофобии и экстремизма. Безусловно, все эти аспекты должны быть учтены при планировании работы, направленной на формирование толерантности у курсантов военных вузов.

При организации педагогической работы по формированию толерантности у курсантов, в поликультурном образовательном пространстве военного вуза, необходимо иметь в виду следующие ориентиры. Прежде всего, необходимо обращать внимание слушателей на то, что признание «другого» (человека, мнения, идеи) состоит в осознании права – быть «другим», отличным, особым. Умение видеть и понимать «другое / другого» – очень ценно, так как развивает способность смотреть на мир одновременно с двух точек зрения: «другой» и собственной. Таким образом, можно дать следующее

определение: толерантность – это искреннее уважение и признание другой личности, ее духовных ценностей.

В том числе воспитание в духе толерантности способствует формированию у курсантов вузов независимого мышления, критического осмысления и выработки самостоятельных суждений, основанных на моральных ценностях, позволяющих принимать позиции других людей уважительно относится к их мнению.

Толерантное отношение субъектов педагогического процесса – принципиальное выражение гуманистического подхода к воспитанию, образованию. Толерантное отношение субъектов педагогического процесса, до настоящего времени недостаточно изученное, сегодня на основании новой гуманистической парадигмы воспитания образования может быть рассмотрено многоаспектно [2].

Так, в материалистической традиции, толерантное отношение – это особая степень взаимодействия людей, его качественная характеристика, касающаяся внутренней стороны их связи, и это утверждение кажется справедливым. Однако толерантное отношение в этом случае истолковывается, как только следствие логических действий разума, взаимное изучение партнерами состояний друг друга, уяснение деятельностных и поведенческих проявлений и взаимных требований. В этом случае толерантное отношение выступает как взаимознание, как создание «образа преподавателя/курсанта» в качестве комплексного регулятора деятельности и поведения его партнера.

Однако, в свете современных гуманистически ориентированных философских подходов к воспитанию и образованию – толерантное отношение может быть понято как «соединение» преподавателя и курсанта в их «горизонте личности», построенное на основе феноменологической рефлексии своего и его – слушателя – переживаний, в том числе осмысление своего взаимоотношения с ним как личного переживания, что придает педагогической деятельности, устремленной к созиданию толерантного отношения как двустороннего отношения, новые смыслы.

Психологические механизмы толерантного отношения складываются из встречной перцепции преподавателя и обучающегося слушателя. При этом восприятие и понимание друг друга основывается не на слепом признании и с той, и с другой стороны декларируемых смыслов, мотивов и мотивационных систем, демонстрируемых норм поведения и деятельности «другого» – то есть не на «давлении» каждого из партнеров по педагогическому взаимодействию на другого с целью привести его к желаемому отношению, как это было в авторитарной педагогике. В «ядре» подлинного толерантного отношения лежат гуманистические принципы взаимного свободного истолковывания, личностного авансирования, познания другого на основе анализа характера его субъектных действий, то есть «поступлений» [3].

Толерантное отношение есть, как уже ранее утверждалось нами, взаимное – преподавателем и слушателем – истолкование, обоснование внутрен-

ней сущности друг друга, взаимное «открытие» смыслов деятельности, поведения и в целом жизни, определение ведущих ценностей, мотивов деятельности, важнейших регуляторов в их сознательной саморегуляции, выявление отношения к партнеру по общению, принятие всей совокупности этих личностных характеристик друг друга в качестве основания для выстраивания продуктивного взаимодействия и активизации обусловленного этим обоюдовлияющего личностного саморазвития.

Толерантное отношение может быть понято как безусловное принятие человека, безоценочное отношение к нему. Однако речь, конечно, идет не о безразличной и безграничной толерантности как терпимости ко всякому, в том числе и безнравственному поведению «другого», а о той ее мере, которая позволяет поддерживать контакт, не сдавая своих внутренних ценностных позиций, сохранять свои нравственные принципы и даже проявлять определенное несогласие, протест в формах глубинного подхода, вызова душевного отклика, не приходя при этом к разрыву отношений, что оставляет надежду на дальнейшее позитивное влияние. Толерантное отношение – интерпретация «другого» как ценного, значимого, осознаваемого способным стать – через его личностное самовыражение – фактором активизации личностного саморазвития партнера.

Толерантное отношение субъектов педагогического процесса – это «узловой» феномен гуманистической педагогики. Толерантное отношение в его современном значении – это не приписывание смыслов поступкам и разным жизненным проявлениям «другого», а самостоятельное открытие этих смыслов. Строить отношения с обучающимся так, чтобы последний открывал все новые и новые, в том числе и высокие, смыслы в общении с педагогом, в отношениях со сверстниками, в самом обучении, в изучаемой науке, в собственной жизни, – пожалуй, это и есть самая сложная и ответственная задача педагога.

Прежде всего, толерантное отношение представляет собой взаимное отношение. Это есть, как и простое отношение, избирательная связь, но только прилагаемая с двух сторон. Она может быть вначале неравновесно мотивируемой – каждый из участников может видеть в ней свои смыслы, решать свои задачи, от примитивных задач «полезности» до более сложных задач «взаимной разведки» и, наконец, самоотнесения и самоутверждения. Но постепенно, если будет преподавателем, способным доверительно общаться с курсантом, вызвано у слушателя стремление ответно довериться, задачи станут «общими» – превалировать будет «запрашивание» референтной «внешней» оценки слов, действий, а затем и взаимное личностное самоудостоверивание, поддержание достоинства друг друга.

Толерантное отношение – это особое, авансирующее отношение. Преподаватель, вышедший на определенный уровень понимания курсанта и увидевший встречное стремление к взаимодействию, вольно и невольно, на сознательном и бессознательном уровнях, «идет навстречу» в контакте, выделяя и позитивно оценивая даже самые малые знаки стремления слушателя

быть понятым, тем самым как бы преувеличивает добрую волю курсанта, нравственный характер его усилий, иначе говоря – «авансирует личность», восполняя недостающее верой в возможность его развития и подкрепляя этим слушателя.

Толерантное отношение в педагогическом процессе – это также неизбежная и ценнейшая в педагогическом смысле взаимная идентификация его субъектов. Преподаватель предстает перед курсантом как «взрослый», состоявшийся профессионал, человек определенного уровня культуры и социального статуса, семьянин, труженик, гражданин страны, имеющий ко всему отношение и обо всем свое суждение. И чем ближе соприкасаются слушатели с ним, тем полнее «вычерпывают» его духовное богатство, признают его авторитет, осознают его как лидера, духовного наставника и все больше верят его слову, заражаются его энергией, трудолюбием, личностным обаянием. Так курсанты сначала на бессознательном, а затем и сознательном уровнях осуществляют личностную самоидентификацию с ориентацией на любимого преподавателя.

Взаимная идентификация преподавателей-гуманистов и их слушателей – естественный процесс, результат толерантного отношения. Взаимная идентификация – сначала как бессознательное, а затем и как целенаправленное преобразование себя в соответствии с избранным образцом – важнейший результат педагогического процесса, получаемый благодаря установлению истинного толерантного отношения между преподавателями и курсантами.

Толерантное отношение между преподавателем и слушателем – это не только феномен, но и процесс. Толерантное отношение является не данностью, а порождением и созданием, оно никогда не будет статичным, завершенным, а всегда будет изменчивым, динамичным, углубляющимся или мелеющим, будет то достигать высокой прозрачности, то временно замутняться, достигать кульминации и снова угасать. Толерантное отношение между людьми, в том числе и в педагогическом процессе, имеет свои этапы развития: начальный – этап первичного истолковывания и адаптационной саморефлексии его партнеров, принятия исходных обоюдных внутренних обязательств, установок, ценностных ориентиров, мотивационных комплексов; этап восхождения, характеризующийся появлением и рефлексией определенной области общих смыслов, деятельностно-поведенческой взаимоидентификации; вершинный этап – этап подлинного толерантного отношения, описываемый в категориях ценностного единства, духовно-нравственной связи, эмоциональной привязанности, взаимной потребности в сотрудничестве.

Толерантное отношение – это не линейный процесс взаимного истолковывания и принятия, его протекание драматично: актуализируется и выходит на первый план то один, то другой его компонент, «любая его часть может в определенный момент заслонить собой целое, став больше его; возникновение отклонения в одном аспекте отношений резонирует во всех других и т.д. Иначе говоря, толерантное отношение – это вероятностный, саморазвиваю-

щийся процесс. Однако это лишь подчеркивает необходимость и сложность педагогического обеспечения его развития: его гуманистическая направленность и педагогическая эффективность будет всегда нуждаться в ценностной подпитке, педагогической поддержке. Именно поэтому он всегда будет требовать труда души педагога, чтобы его сохранять и усиливать, чтобы вызывать встречное стремление курсантов к взаимопониманию.

Важно также отметить, что толерантное отношение между преподавателем и слушателями в педагогическом процессе может быть осмотрено как его цель – это, в первую очередь, потому что развитие толерантного отношения имеет самостоятельное педагогическое течение, создавая особое пространство глубинного общения и взаимосвязанного саморазвития участников этого процесса. На этой основе только и возможны те глубокие педагогические влияния, которые обладают личностно-преобразующей силой. И обучение, и воспитание осуществляются наиболее успешно при взаимопонимании преподавателей и слушателей [4].

Нельзя не отметить, что толерантное отношение, отражая высокий уровень педагогического взаимодействия и, как следствие, высокую эффективность личностного развития учащихся и обучающих, их ориентацию на личностную самоэффективность, нацеленность на социальную консолидацию в микро-и макросоциуме – в группе, вузе, семье, вообще в контактах с людьми, – может служить также важным критерием эффективности педагогического процесса.

Сущностные характеристики педагогического процесса как успешного проистекают из отношения субъектов педагогического процесса друг к другу как принятых, желаемых, взаимостимулирующих, взаимодополняющих, создающих комфортность пребывания в пространстве взаимодействия, – из того, чем и является толерантное отношение.

Только толерантный курсант (слушатель) сумеет решить проблемы нетерпимости в окружающем его мире, не нарушая прав других военнослужащих и оставаясь полноценной личностью. Именно поэтому формирование основ толерантного поведения занимает особое место в системе военного образования.

Список литературы:

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического. – М., 1995.

2. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н.Куликова. – Хабаровск, 2001.

3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – 2-е изд. доп. и испр. – Благовещенск, 2001.

4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М.: Высшая школа, 2005.

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЕ РОССИЙСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

© Пыхтина Т.Ф.[♣]
Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск

Рассматриваются проблемы образования в современной России, сложность перехода к новым организационным формам и методам обучения.

Процесс модернизации какого–либо института общества всегда есть диалог, прежде всего старого и нового. Тем успешнее преобразования, чем более органично этот диалог рождает новое. За прошедшие годы можно уже видеть некоторые итоги модернизации системы образования, которые приводят к мысли о необходимости преобразовывать преобразованное.

Новая Россия поставила перед собой задачу, войти в мировое пространство современной культуры через реорганизацию социальных институтов общества. Столь смелая и благородная задача потребовала не просто фрагментарных, локальных изменений, а революционных сдвигов во всей системе общества. Новое общество – новый субъект. Воспитание нового субъекта традиционно было возложено на институт образования. Однако переход к западной модели образования, включение в Болонский процесс было осуществлено механически, без учёта национальных культурных и образовательных традиций. Не следует забывать, что та или иная модель всегда – плод рациональной организации, поэтому абстрактна, отвлечена от социокультурных условий. Это и понятно, так как мышление призвано формировать единство в сфере опыта, потому рациональность исходит из всеобщности субъекта. «… Научный смысловой универсум может достичь значительной автономии по сравнению с его социальной базой» [1]. Вместе с нововведениями были отброшены и достижения российского образования, традиционная фундаментальность, доступность и высокая требовательность. Причина не столь успешной реорганизации ещё и в особенностях русского менталитета: некая иррациональность оценки действительности и своих поступков. Скажем, ощущение необходимости перемен, реформ будоражит массовое сознание, но не оформляется в рационально организованную схему выбора, а целиком возлагается на власть. Та в силу своих способностей и интересов проводит реформаторские процессы, которые часто остаются чуждыми основной массе населения.

Идея плюрализма и альтернативного образования, заимствованная из правовой основы западных государств, как форма иной культуры образования перенесена на нашу почву. Произошёл ли диалог, который призван соз-

[♣] Профессор кафедры Философии, кандидат философских наук, доцент.

дать новый плодотворный образец для российского образования? Что касается нового, то да, но нельзя отметить его плодотворность. Власти пошли по пути экономической эффективности и унификации. Ранее сложившаяся конструкция государственного образования оказалась скоротечно разрушенной. В целях экономии образовательным учреждениям предоставили свободу для самовыживания, лишив достаточно необходимых субсидий. Понятно, как и любая система, образование в своих стремлениях к самосохранению перешло к новым структурам и новым вариантам. В целях получения прибыли вузами чаще всего стала использоваться простая форма – расширение коммерческого набора, что сказалось на качестве образования. Организационная непродуманность, слабый контроль сделали доступным высшее образование для огромной массы «случайных» людей с крайне низким интеллектуальным уровнем. К тому же само по себе платное образование в массовом сознании было воспринято в извращённом понимании. Эти обстоятельства и стремление во что бы то ни стало, сохранить контингент студентов заставляет преподавателя снижать требования, сокращать и упрощать учебный материал.

Вместе с тем современная действительность требует воспитание творческой личности с высокой профессиональной компетенцией. Однако не следует забывать, что субъект сам устанавливает свои границы как субъекта, границы своей компетенции и ответственности. При сложившейся ситуации преподавателю крайне сложно расширить эти границы, поскольку и слабая подготовка к мыслительной деятельности, и отсутствие стремления к образованию создают большие проблемы. Обучение – это всегда диалог: внутренний, когда формируется внутреннее отношение к внешнему – иному; и внешний – с переносом внутренних сложившихся представлений на внешнее. Концепт, из которого исходит преподаватель, предполагает в качестве результата этого диалога формирование креативной личности, способной к самосовешенствованию. Но противоречия, возникающие при постоянном переходе между внутренним и внешним диалогами, ограниченный в познавательной потребности субъект способен разрешать столь же узко: отбросить то, что не вписывается в его понимание, не утруждая себя особой мыслительной деятельностью. «Специфика такого субъекта заключается в том, что он как бы погружён в специфическую для данного сообщества субкультуру» [2].

Поэтому сейчас первоочередной проблемой является задача, поставить в центр образования *познающего*, а не просто обучаемого субъекта. В свете современности предлагаются и используются новые технологии и методы обучения. Они, как показывает опыт, в большинстве своём эффективны, но опять же могут быть применимы не для каждой аудитории, так как требуется необходимый уровень подготовки студентов. Скажем, проводить лекции в диалоговой, проблемной форме, семинар – игру, или экзамен в виде игры с некоторыми группами бесполезно: им бы усвоить тот минимум материала, который даётся; говоря словами А. Тоффлера, «отштамповать». «Массовый человек отштампован, чтобы занять место в экономическом порядке» [3].

Вывод очевиден: преобразовать преобразованное. Креативность должна прививаться ещё в школе, на ранних этапах обучения. Пока же между средней и высшей школой преемственности по-существу нет. Так, привнесённое в нашу систему образования тестирование в тех масштабах, с какими мы сталкиваемся, приносит непоправимый урон обучаемому: затормаживает развитие мышления, критичность и самостоятельность. И если в школе диалог: ученик – учитель ещё способен давать какую-то информативную пользу, то для высшей школы не годится.

В вузы должен быть более строгий отбор абитуриентов, иначе никакие новые методики не спасут от выпуска посредственных специалистов, не способных к осуществлению рационального выбора в различных производственных ситуациях. Для этого необходим контроль со стороны государства, которое должно не только задавать программу преобразований, но и обеспечивать её выполнение. К тому же эта программа изначально носила непродуманный скорее разрушительный, а не созидательный характер, отвергнув накопленные и во многом положительные традиции. Система образования, получив свободу, несоизмеримую с её возможностями и защищая свои корпоративные интересы, обратилась в первую очередь к количественным характеристикам процесса, а не качественным. По сути дела государство сняло с себя ответственность, стратегически сделав катастрофическую ошибку, которая может привести к разрушению нашей культуры.

На повестке дня модернизации образования не только технологический вызов со стороны нового технологического уровня общества. Требование развития творческих способностей, переход от поддерживающего образования к развивающему продиктовано и другими кардинальными потребностями современной культуры. Субъект сегодня тем успешнее, а вместе с ним и общество, чем масштабнее способен осмыслить происходящие в мире изменения. Поэтому диалог: человек – мир должен рождать целостное мировоззрение, что тоже является одной из задач подготовки специалистов. Совершенно справедливо указывают Ю.Г. Волков, Г.И. Герасимов, А.В. Лубский, А.В. Попов на необходимость перехода к развивающей парадигме образования с позиции формирования нового универсализма в миропонимании [4]. По их мнению, главные составляющие этой парадигмы: фундаментализм, когнитивная целостность, методологизм, гуманитаризация, воспринятые высшей школой, способны превратить образование в пространство поисковой деятельности.

Особая роль принадлежит гуманитаризации, поскольку она включает субъекта в мир культуры и в этом смысле делает диалог внешнего и внутреннего более успешным как для субъекта, так и для общества. Герасимов Г.И. отмечает, что природа гуманитарного образования заключена в Со-держании, центр которого познающий (а не обучаемый) человек. Такому образованию свойственен не цикл предметов гуманитарной направленности или

даже их интегративные блоки, модели, а, в первую очередь, *способ познающего взаимодействия* [5].

Развивая эту мысль можно добавить, что способ «познающего взаимодействия» позволяет студенту воспринимать себя не только как объект, но, прежде всего как субъект. Деятельностное активное начало обучаемого – современное требование (вызов), оно обеспечивает более органичное включение в культуру, широту взглядов и целей, а также адекватность личной и социальной идентификации, имеющее большое значение в воспитании ответственности.

Подобный диалог преподавателя и студента («событие – отношение», по М. Буберу) тем и ценен, что означает живую встречу «Я» и «Ты». «Основное слово *Я – Ты* утверждает мир отношений» [6, с. 7]. В мире отношений *Оно* уходит на второй план, субъект оказывается активен в своей целостности и открытости. «Основное слово *Я – Ты* может быть сказано лишь *всем существом*. (Выделено мною – П.Т.) Сосредоточение и слияние воедино всего существа не может осуществиться ни через меня, ни помимо меня. Я становлюсь собой лишь через моё отношение к Ты; становясь Я, я говорю Ты» [6, с. 11]. Такое включение в отношение для учащегося есть включение в жизнь, оно даёт импульс к самообразованию и саморазвитию.

Научение, образование сложный и необходимый процесс приобщения личности к ценностям культуры. В настоящее время, в момент радикальных изменений и стремительного ускорения развития общественной жизни с особой остротой встают проблемы организации и совершенствования образования. Модернизация востребована сама и требует многого от всех участников этого процесса. Как показал опыт прошедших лет, успеха преобразований можно достичь лишь в единстве, согласованности властных структур и рядовых работников, обучающих и обучаемых, а также чуткого отношения к национальным традициям.

Список литературы:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М., 1995. – С. 143.

2. Ахизер А.С. Проблема субъекта: человек – субъект // Вопросы философии. – 2007. – № 12. – С. 6.

3. Тоффлер А. Футурошок. – СПб., 1997. – С. 333.

4. Волков Ю.Г., Герасимов Г.И., Лубский А.В., Попов А.В. Высшая школа: от обучения к образованию // Гуманитарный ежегодник / Отв. ред. Ю.Г. Волков. – Ростов н/Д: Ростовский университет, 2006.

5. Герасимов Г.И. Гуманитарий: профессия или состояние профессиональной культуры (к постановке проблемы гуманитарного образования) // Гуманитарный ежегодник / Отв. Ред. Ю.Г. Волков – Ростов н/Д: Ростовский университет, 2004.

6. Бубер М. Я и Ты. – М., 1993.

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ТЕХНИЧЕСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД

© Шитов С.Б.[♣]
Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», г. Москва

Образовательная парадигма технической высшей школы человекоориентирована по своему содержанию и предполагает опору на глубокие знания о человеке, обществе и природе с включением их в содержание технических наук, что влечет за собой принципиально новый этап в развитии биосферы – движение к ноосфере или обществу знания.

Образование является необходимым и важным фактором развития, как экономики, политики, культуры, так и всего общества. Результатом получения образования является интегрирование полученного объема знаний, навыков и умений с личностными качествами индивидов и способность самостоятельно использовать свои знания. От образования зависит действенность всех социальных, экономических, политических и других процессов развития общества, наращивание интеллектуального, духовного, социокультурного потенциала страны.

Образовательная деятельность связана с освоением и использованием выработанных в историческом развитии социокультурных способов изменения и преобразования действительности, зафиксированных в определенных установках, нормах, программах, которые задают некоторую концепцию этой деятельности. Что касается современного высшего образования, то на сегодняшний день все очевиднее становится тот факт, что оно не может рассматриваться только как социальный институт, готовящий специалистов. Высшее образование сегодня обеспечивает расширенное воспроизводство производственной системы и развитие культуры человека и общества в целом.

Поэтому социальная модернизация России, ее переход к информационной технологии невозможен без реформирования образовательной системы, и проблемы отечественного образования должны рассматриваться в контексте общемирового развития – перехода к новому типу общества – информационно-знаниевой цивилизации, где знание становится ведущей ценностью и капиталом.

Система образования обладает важнейшей функцией – обеспечение воспроизводства общества с помощью трансляции опыта и знаний, ценностей и норм культуры от поколения к поколению.

[♣] Доцент кафедры Философии, доктор философских наук, доцент.

Где, культура (лат. cultura – земледелие, воспитание, почитание) – это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [1, с. 206].

Образование и культура выступают в качестве одного из ведущих факторов общественного процесса и развития цивилизации. Взаимосвязь образования и культуры дает основание говорить о культурологическом смысле содержания образования, главная задача которого развивать способности личности во всех сферах ее деятельности.

Как отмечает Н.А. Эмих, определение образования в качестве формы человеческого бытия включает в себя два аспекта, отражающие наличие в культуре двух встречных процессов [2, с. 27]:

– подъем личности к всеобщему опыту и знанию;
– субъективизация всеобщего опыта и знания в уникальных единичных формах самосознания личности.

В связи с этим, развитие общественной жизни, переход к новому типу организации общества и существование человечества во многом определяется парадигмой образования. Поэтому поиск новой современной парадигмы образования является наиболее острой и насущной общенациональной, да и общемировой проблемой.

Модернизация современной системы высшего профессионального образования требует разработки новых образовательных подходов, основ и ориентиров развития современного человека. Поэтому система современного высшего профессионального образования должна формировать новую образовательную парадигму, призванную осуществлять поиск путей решения проблем высшего профессионального образования и создавать условия для развития как человека и его бытия, так и общества в целом.

Сегодня основной упор должен быть сделан преимущественно на индустрию знаний, в которой высшее профессиональное образование становится наукоемкой отраслью, а само знание – ведущей ценностью современного развития. Современное развитие высшего профессионального образования как системы должно реализовываться как через классические, так и неклассические знания, необходимые для выработки целостного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, естественных и технических наук.

В основу новой образовательной парадигмы в XXI в. должны быть положены представления, позволяющие прогнозировать проблемы и направления, будущего развития неклассической науки – рост междисциплинарных исследований и проектов, совмещение антропоцентрической феноменологической ориентации при анализе проблем развития личности и создание конструктивных проективных образовательных технологий, выступающих фактором устойчивого развития ноосферы.

Пока же во многом для сложившейся модели высшей школы характерны жесткие программы и пассивные системы преподнесения знаний, обучение сведениям и явный консерватизм организационных форм учебного процесса и т.д. В итоге образование представляется в виде одномерного процесса усвоения знаний.

На наш взгляд, проблемы высшего профессионального образования, связанные с развитием современного человека, его ценностных ориентаций и жизненных установок предполагают создание новой образовательно парадигмы, в которой на смену пассивному объекту образовательного воздействия (человеку) просто усваивающему знание, приходит обучающий себя активный субъект, приобретающий образование в форме личностного знания, являющегося результатом инновационного процесса соединения полученной информации (внешнего знания) и личностного творческого акта с применением новых информационных технологий обработки информации.

Таким образом, новая образовательная парадигма высшего профессионального образования является антропоцентричной, т.е. человеко-ориентированной по своему содержанию, базирующаяся на фундаментализации высшего профессионального образования, объединении гуманитарного, естественнонаучного и технического знания, соединенного с мультимедийными технологиями для достижения нового качества образованности личности и, как следствие, более высоких требований к интеллектуальным параметрам работника.

В рамках человеко-ориентированной образовательной парадигмы инженерное образование приобретает креативный характер – главной целью системы креативного инженерного образования становится развитие творческого потенциала личности будущего инженера на основе формирования современных образовательных технологий: теории контекстного обучения, проблемного обучения и проективного обучения.

В теории контекстного обучения моделируются в формах учебной деятельности студентов профессиональная деятельность специалистов, а именно, предметно-технологическая и социальная составляющие. Контекстным обучением является такое обучение, в котором последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

В основе проблемного обучения лежат проблемные ситуации. Главная функция проблемного обучения – это включение студентов в систематическую творческую деятельность, в решение проблемных задач, построенных на требованиях учебного предмета, самостоятельный поиск новых знаний.

Ведущими здесь являются мотивы интеллектуального поиска, нахождения вариантов решения той или иной возникшей задачи. Проблемное обучение представляет способ приобретения знаний на основе анализа противоречивой ситуации. Так, одной из таких ситуаций является, противоречие между известными студенту знаниями и новыми фактами, событиями и явлениями, для понимания которых имеющихся знаний недостаточно.

Технология проблемного обучения содействует развитию у студентов критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, возможности творчески осваивать новый опыт, поиску и определению собственных личностных смыслов и ценностных отношений.

Опыт обучаемого служит важнейшим источником учебного познания. В идеале преподаватель становится организатором самостоятельной познавательной деятельности студента. При данной организации образовательного процесса осуществляется сотрудничество преподавателя со студентом.

Сущность проектного обучения определяется тем, что образовательный процесс инициируется и определяется самим обучающимся. Организация образовательной среды определяется действиями и намерениями самого обучающегося, его образовательными потребностями и целями, его способностями и возможностями, но главное – тем замыслом, проектом, который он формулирует и стремится реализовать. В рамках данного обучения ценностью становится развитие личности и овладение каждым обучающимся способами приобретения существующих и порождения новых знаний, из объекта обучающих и воспитательных воздействий он превращается в субъекта собственной познавательной и будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

Основными конструктами теории проектного обучения являются понятия «проект» и «проектная деятельность». Под проектом понимается самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до ее воплощения. Проектирование в проективном обучении предполагает не решение готовых задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном контексте, как проблем, возникающих в самой социальной жизни и до того, как они приобретают форму технических задач.

В основе теории проектного обучения лежат идеи о необходимости в современном технологическом мире формирования проектного мышления, обеспечения целостности учебного процесса (единства развития, обучения и воспитания), создания условий для самостоятельного приобретения знаний, усиления профориентационного аспекта процесса обучения, формирования положительной мотивации к самообразованию.

Таким образом, креативное инженерное образование в рамках человекоориентированной образовательной парадигмы предполагает опору на глубокие знания о человеке, обществе и природе с включением их в содержание технических наук, что влечет за собой принципиально новый этап в развитии биосферы – движение к ноосфере или обществу знания.

Список литературы:

1. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: ООО «Издательство Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.

2. Эмих Н.А. Культурная парадигма современного образования: философско-антропологические основания. – М.: Логос, 2012. – 175 с.

Секция 2

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ

© Дохопова И.М.[♣]
Ангарская государственная техническая академия, г. Ангарск

В школе необходимо создать атмосферу сообщества, проникнутого духом взаимной заботы. В школе формируется самостоятельное осознание ответственности, самоконтроль, способность к творческому эксперименту, уважение к индивидуальным различиям других.

Воспитательная система школы – это область согласованного личностного влияния коллектива педагогов на учеников, которое лишь подкрепляется воспитательными мероприятиями и системой организационных условий.

Теории воспитательных систем (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, Н.Л. Селиванова) принадлежит заслуга введения в научный оборот строго научного понятия «воспитательная система» и разработки соответствующей теории. Конец 70-х – первая половина 80-х годов XX в. – время, в которое оформляются основы теории воспитательных систем. Это связано с важнейшим этапом научного развития – интеграцией идей системного подхода (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.Т. Куракин).

Воспитательная система школ имеет сложную структуру:

- цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупности идей, для реализации которых система создается);
- деятельность, обеспечивающая реализацию целей;
- субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий,
- рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность;
- среда системы, освоенная субъектом,
- управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему,
- развитие этой системы.

Заметим, что в научно-педагогических публикациях разделяют понятия «воспитательная система», «педагогическая система», «система воспитательной работы».

Педагогическая система – это более узкое понятие, чем воспитательная система, но она – костяк воспитательной системы, ее остов.

Под системой воспитательной работы, как правило, понимают систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели. В лучшем случае, это подсистема в общей воспитательной системе школы, в худшем – набор мероприятий, проводимых «для галочки», нередко под давлением извне.

[♣] Доцент кафедры Общественных наук, кандидат педагогических наук.

Воспитательная система – это постоянно развивающийся феномен. «Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия детей, те или иные деятельности, организационные структуры; усложняется и упоминается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация...» [1].

Исходя из того, что каждая общность имеет собственную уникальную внутреннюю жизнь, которая должна быть оценена и должна быть понята, чтобы соответственно понять поведение ее членов. В этой связи в школе необходимо атмосферу сообщества, проникнутого духом взаимной заботы. Так, в школе формируется самостоятельное осознание ответственности, самоконтроль, способность к творческому эксперименту, уважение к индивидуальным различиям других... Фактически воспитательная система становится педагогически управляемой школьной культурой.

Серьезная попытка интегрировать теорию воспитательных систем с концепцией школьной культуры принадлежит Г.А.Филиппову, который рассматривает воспитательную систему школы как своеобразный транслятор культуры социума и своеобразный «педагогический фильтр» [2]

Связывая содержание понятия «воспитательная система», с одной стороны, с особенностями концептуальной позиции теории воспитательных питательных систем, а с другой – с особенностями самого объекта изучения – образовательного учреждения, автор считает, что воспитательная система – это особый предмет изучения такого объекта, как образовательное учреждение.

Существует собственная, оригинальная культура каждой воспитательной системы, которая опосредует взаимодействие индивидуальных культур школьников и культурной среды. Таким образом, можно говорить о феноменологической уникальности воспитательной системы образовательного учреждения.

Среди последних исследований, продолжающих это направление необходимо отметить работы Н.Б. Крыловой, которая вводит понятие культурной модели школы:

а) тип организации школьной жизни, в котором находят выражение совокупность идей и ценностей, выработанных школьным сообществом, благодаря чему каждый ребенок получает возможность и гарантированные условия для своего свободного культурного развития,

б) такая форма школьной жизни, в которой соорганизуются школьные сообщества, группы взрослых и детей, складывающиеся на основе свободно развивающихся взаимоотношений.

Пожалуй, в этом определении наиболее ярко проступает рядоположенность понятий «школьная культура» и «воспитательная система».

Для разработки технологии школы индивидуальной культуры необходимо определить тип проектируемой воспитательной системы школы. Рассмотрим несколько классификаций воспитательной системы школы.

На основе анализа пространства ценностно-смыслового самоопределения развития воспитательных систем некоторые авторы выделяет четыре типа воспитательных систем (Е.Н. Барышников):

1. рационально-познавательной ориентации;
2. культурно-нравственной ориентации;
3. социальной ориентации;
4. индивидуально-личностной ориентации.

Типология воспитательных систем в связи с «возможной позицией воспитательной системы в процессе трансляции культуры» различает три типа воспитательной системы школы [3]:

а) социоцентрическую (воспитательная система ставит цель совершенствовать общество средствами «формирования новой личности»);
б) гомоцентрическую (существует цель оптимизации развития личности средствами социума);
в) активную (система решает обе задачи).

Гаврилин А.В. тоже предлагает классификацию по типу взаимодействия со средой:

а) воспитательные системы, следующие за средой (подстраивающиеся под её требования),
б) находящиеся в равновесии со средой,
в) активно преобразующие среду.

В воспитательных системах семейного типа на первый план выступает «родственный» характер отношений. В них очень сильно возрастает доля не учебного и даже не просто неформального, а бытового общения.

В целом, думается, воспитательная системы школы индивидуальной культуры должна быть основана на гуманистической концепции воспитания [4] (Л.И.Новикова) и призвана реализовывать следующие идеи:

– личностный подход в воспитании: признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, уважение своеобразия и уникальности каждого ребенка, подростка, молодого человека, признание их социальных прав и свобод;
– ориентация на личность воспитуемого как цель, объект, субъект, результат и показатель эффективности воспитания;
– отношение к воспитаннику как к субъекту собственного развития;
– опора в воспитании на совокупность знаний о человеке, на естественный процесс саморазвития формирующейся личности, на знание закономерностей этого процесса;
– воспитание как целенаправленное управление развитием личности ребенка, его сознанием и поведением как целостным процессом.

Выбор образовательно-воспитательной политики современной школы определяется задачами противодействия пропаганде насилия, жестокости, аморализма, цинизма в подростковой среде и утверждения гуманистических

ценностей, позитивного восприятия мира на основе культурного, этнического многообразия общества.

Список литературы:

1. Куприянова Г.В. Типология воспитательных систем сельских малочисленных школ [Электронный ресурс] / Г.В. Куприянова. – Режим доступа: www.yspu.yar.ru.

2. Филиппов Г.А. Социокультурный механизм развития воспитательной системы образовательного учреждения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – С. 12.

3. Воропаев М.В. Воспитательные системы в социальном институте образования [Электронный ресурс] / М.В. Воропаев // Образование: исследовано в мире: междунар. науч. пед. Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием / Российская академия образования, ГНПБ им. К.Д. Ушинского. – М.: OIMRU.2000. – Режим доступа: www.oim.ru.

4. Новикова М.В. Национальная идентичность и проблемы этноэтики [Электронный ресурс] / М.В. Новикова // Культура народов Причерноморья. Том III, раздел 2. – Режим доступа: www.crimea.edu/internet/education/culture/03/part2.

О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

© Дохопова И.М.[♣]

Ангарская государственная техническая академия, г. Ангарск

Статья посвящена проблеме формирования основ нравственной культуры школьников в условиях семьи, школы, общества. Моральные нормы – это не только форма общественного сознания, но и форма индивидуального нравственного сознания.

Приобщаясь к культурному наследию своего народа, личность обретает нравственную основу индивидуальной культуры.

Нравственность как личная характеристика объединяет такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени соответствия определённым правилам, имеющим общий характер (нравственная норма). Нравственная норма может побуждать школьников к определённым поступкам и действиям,

♣ Доцент кафедры Общественных наук, кандидат педагогических наук.

может запрещать или предостерегать от них, также норма определяет порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых они действуют: профессиональные, межнациональные отношения и др. Например, внутрисемейные отношения регулируются нравственными этническими принципами.

Воспринимая требования морали как правила жизни, общество вырабатывает понятие нравственного идеала, т.е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным.

Моральные нормы, причины, категории, идеалы принимаются людьми, принадлежащими к определенной социальной группе, и выступают как форма общественного нравственного сознания. Вместе с тем мораль – это не только форма общественного сознания, но и форма *индивидуального нравственного сознания*, так как человеку присущи свои особенности духовного склада, особенности его представлений, чувств, переживаний. Эти личные проявления всегда окрашены общественным сознанием. Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе.

Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях семьи, школы, общества.

Поскольку цель духовно-нравственного воспитания – это развитие нравственных качеств личности, то нравственная основа индивидуальной культуры личности включает:

- позитивное, бережное отношение и чувство сопричастности к культурному наследию своего народа,
- уважение к своей нации, народности,
- понимание этнических особенностей,
- чувство собственного достоинства как представителя этноса,
- толерантное отношение к представителям других национальностей.

Духовно-нравственное воспитание через приобщение к культурному наследию своего народа опирается на принципы воспитания:

а) принцип культуросообразности: приоритет общечеловеческих ценностей культуры, трансляция ценностей и норм, специфических особенностей, присущих традициям этносов, не противоречащим общечеловеческим ценностям;

б) принцип расширения связей растущей личности: преодоление замкнутости системы воспитательной работы в школе, обогащение общения школьников с окружающим социумом, приобщение к культуре родного края;

в) принцип приоритетности регионального культурного наследия: воспитание патриотизма на местном материале (формирование уважения к своему дому, семье, селу, бережного отношения к националь-

ному культурному наследию, образцам национального, в том числе местного фольклора, народным художественным промыслам, национально-культурным традициям и т.д.);

г) принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу личности: создание условий для возникновения эмоциональных реакций и развития эмоций, которые сосредотачивают внимание школьников на объекте познания, собственном действии и поступке.

Содержанием духовно-нравственного воспитания через приобщение к культурному наследию своего народа являются народные праздники как средство выражения национального характера, яркая форма отдыха взрослых и детей, объединенных совместными действиями, общими переживаниями.

Эффективной формой духовно-нравственного воспитания являются познавательные беседы, развивающие у школьников мышление, осмысленное восприятие событий. Познавательные беседы помогают совершенствовать нравственное и эстетическое отношение к народным традициям: интерес – любование – бережное отношение.

Таким образом, мы определяем *индивидуальную культуру личности* как совокупность уникальных компетенций (политических, социальных, нравственных, поликультурных), обеспечивающих целостность, самобытность, неповторимость, активность личности в обществе.

Ключевым понятием сформулированного нами выше определения является термин «компетенция». Опираясь на исследование А.И. Субетто, мы понимаем компетенцию, как готовность личности на практике применять знания и умения, полученные в образовательно-воспитательном процессе.

Компетенция «есть нечто, что подтверждает некие знания, отношения деятельности в процессах освоения человеком мира…».

Категория «компетенция» раскрывается через систему понятий:

а) компетенция как отношение, позиция (к действительности, к окружающим людям, себе, родной и чужой культуре);

б) компетенция как соответствие нормам, стандартам, требованиям (морально-нравственным нормам, культурным традициям, требованиям профессиональной деятельности);

в) компетенция как способность, условие успешности выполнения той или иной деятельности, результат освоенных знаний, умений и навыков (способность сопереживать, способность организовать деятельность, способность объединять и т.д.);

г) компетенция как знание, представленное в виде законов, правил, традиций (семейных традиций, этнических традиций);

д) компетенция как готовность осуществлять определенный вид деятельности (морально-психологическая готовность, физическая готовность, личностная готовность, интеллектуальная готовность, эмоциональная готовность);

е) компетенция как диспозиция, расположение, занимаемое положение в семье, среди сверстников (социальная роль).

В монографии В.О. Волковой компетенция выступает признаком уникальности и неповторимости человека, как «знания – в» человеке, где его «Я» выступает главным предметом личного труда, становится формой его существования. Заметим, что в проекте государственного образовательного стандарта Российской Федерации (2005 г.) компетенции раскрываются с помощью таких понятий, как «должен», «понимать», «знать», «владеть», «уметь», «иметь научное представление», «быть готовым», «обладать способностью», «стремиться», «иметь целостное представление», «использовать», «быть подготовленным», «иметь опыт».

Итак, мы рассматриваем нравственную воспитанность как показатель нравственной компетенции в структуре индивидуальной культуры, а уважительное отношение к традициям своего этноса как показатель поликультурной компетенции.

Список литературы:

1. Кокуева Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: метод. пособие / Л.В. Кокуева. – М.: АРКТИ, 2005. – С. 7.

2. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 76.

3. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-тов, 2006. – 72 с.

4. Волкова В.О. Духовно-практическая компетенция как принцип субъектности / О.В. Волкова. – М., 2005. – С. 7.

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНАЯ ГИМНАЗИЯ (ПРОЕКТ)

© Колядин Е.А.[♣]

Лингвистическая школа, г. Губкинский

Статья описывает основные принципы построения ядра содержания образования социально-гуманитарной гимназии на основе школы (классов) с углублённым изучением иностранных языков.

Настоящий проект современной российской школы основан на нормативно-правовой базе Российской Федерации, строится и соответствует ос-

[♣] Преподаватель.

новополагающим документам в образовании, целью которых является создание новой образовательной среды, ориентированной на достижение новых образовательных результатов, поскольку уже в ближайшем будущем главным результатом школьного образования должно стать соответствие целям опережающего развития, так как школа становится ключевым звеном в реализации стратегических планов Российской Федерации. Современная российская школа должна решать не только задачу передачи обучающимся знаний и формирования у них умений и навыков, но и такие социально значимые задачи, как: преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; восстановление статуса России в мировом обществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики; создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России. При разработке настоящего проекта были также учтены основные положения Стратегии социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, поскольку для реализации программы развития государства будут необходимы высококвалифицированные кадры для работы в различных социально-экономических сферах хозяйства.

Методологической основой настоящего проекта современной школы является (углублённое) изучение иностранного и родного языков. Специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в его интегративном характере, т.е. в сочетании языкового / иноязычного образования с элементарными основами литературного и гуманитарного в целом образования (например, ознакомление с образцами зарубежной литературы). Язык как учебный предмет и социальное явление уникален тем, что может выступать одновременно и как цель, и как средство обучения. Именно поэтому он может явиться мощным интегративным метапредметным фактором с точки зрения формирования целостного представления о мире, культуре своего народа и позиционировании нации в мире в целом. Занятия иностранным языком развивают у обучающихся готовности к участию в ситуациях коммуникации, в том числе и межкультурных, формируют и совершенствуют гибкие коммуникативные навыки, способные к переносу, знания в области иноязычных культур, развитие речи, в том числе и родной.

Выпускник школы с хорошим знанием родного и иностранных языков (двух иностранных языков) – высокообразованный член общества, демонстрирующий конкурентоспособность отечественного образования, имеющий возможность вступать в эффективную коммуникацию с представителями иноязычных культур, в том числе для решения хозяйственно-экономических задач.

Дизайн образовательной системы школы может быть описан следующим образом. Образование на начальной ступени строится на программе развивающего обучения (например, проф. Л.В. Занкова), которые в течение многих лет зарекомендовали себя как прекрасная основа для качественного

образования на средней и старшей ступенях. Эти педагогические концепции являются мощной платформой для реализации Образовательных стандартов нового поколения. На начальной ступени образования реализуется программа углублённого изучения иностранного языка во всех классах, начиная с первого. Такой подход позволяет учащимся получить основательную подготовку по программе, предусмотренной для начального этапа обучения иностранному языку, а педагогам – выявить учащихся, способных продолжить обучение в классах с углублённым изучением иностранных языков на средней ступени образования. Учащимся предлагаются все предметы, предусмотренные государственной образовательной программой. Однако педагоги, работающие в классах начальной ступени ведут дополнительные занятия во всех образовательных областях (в формате кружков, клубов и т.п.), для того, чтобы у учащихся была возможность попробовать свои силы в разных областях знаний, а учителям – определить склонности учеников для дальнейшего использования полученных сведений при формировании индивидуальных образовательных маршрутов в среднем звене.

При переходе в среднее звено учащиеся группируются в классы в соответствии с уровнем знания первого иностранного языка: организуются лингвистические классы (с углублённым изучением иностранного языка) и не лингвистические.

В первой половине средней ступени (5-7 классы) всем учащимся предлагается ознакомительный курс по регионоведению, который представляет собой интегративный курс по истории, культуре, физической и экономической географии края (области, России). Кроме того, в лингвистических классах учащимся предлагается вводный курс в литературу стран изучаемого языка, в то время как учащимся нелингвистических классов – поддерживающий курс грамматики первого иностранного языка.

На данной ступени образования всем учащимся предлагается курс второго иностранного языка по существующим на сегодняшний день программам по иностранному языку как второму с нагрузкой 2-3 часа в неделю.

Во второй половине средней ступени (8-9 классы) продолжается изучение интегративного курса по регионоведению и второго иностранного языка.

Кроме того, в лингвистических классах начинается осуществление предпрофильной подготовки посредством таких курсов, как, например, литература стран изучаемого языка, история, география и культура стран изучаемого языка. В нелингвистических классах предпрофильная подготовка может быть представлена другими дисциплинами.

Старшая ступень образования (10-11 классы) характеризуется социально-гуманитарной профилизацией учебно-воспитательного процесса.

Спецификация образовательных маршрутов обучающихся осуществляется на условиях гибкой профилизации на второй ступени среднего звена и на старшей ступени образования. Такой подход предполагает группировку всех предлагаемых для данного профиля дисциплин на ядерные и перифе-

рийные. Ядерные дисциплины предназначены для обязательного овладения всеми учащимися профильного класса. Обучающийся профильного класса, однако, может выбрать периферийный курс другого профиля по своему усмотрению. Такой подход к организации учебно-воспитательного процесса позволит каждому обучающемуся сформировать индивидуальный образовательный маршрут, который будет учитывать как обязательные дисциплины профиля, так и дисциплины, выбранные в соответствии с личными преференциями обучающегося.

Помощь обучающемуся в формировании индивидуального образовательного маршрута будет осуществляться тьютором. Тьютор (педагог из числа учителей, работающих в данном классе) будет осуществлять не только рекомендательную функцию, но также функцию постоянного сопровождения и контроля реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Индивидуальные образовательные маршруты обучающихся также предполагают реализацию индивидуального проекта каждым обучающихся по любому направлению учебной и социальной деятельности. Сопровождение индивидуального проекта осуществляется либо тьютором, либо педагогом – специалистом в области научно-практических интересов обучающегося. Результаты работы могут быть оформлены в виде научно-практической работы, либо дескриптивно в форме отчёта о выполнении проекта.

Практическое применение полученных на занятиях знаний, умений и навыков возможно за счёт социальных практик, проводимых на базе муниципальных учреждений и предприятий. Такие практики помогут гимназистам не только увидеть связь теории и её воплощения в практической деятельности. Кроме прочего, социальные практики играют важную роль в профессиональном самоопределении обучающихся. Вклад в эту составляющую среднего образования также будут вносить занятия, проводимые специально привлекаемыми специалистами предприятий и организаций, которые смогут не только теоретически преподавать специальные дисциплины (такие, как, например, экономику, основы права и т.п.), но и на практике показывать возможность применения полученных знаний. Такой подход к преподаванию специальных дисциплин, с одной стороны, позволяет учащимся увидеть практическую значимость получаемых знаний, с другой стороны, способствует укреплению связей взаимодействия между школой и производством.

Использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) служат мощнейшим инструментом приобретения новых знаний (не только на уровне текстовых сведений, но также визуальной, аудиальной информации), культурного и межкультурного общения со сверстниками и педагогами из различных стран мира. Реализация проекта современной школы не представляется возможной без формирования образовательной среды на основе ИКТ. Современные ИКТ представляют огромный выбор возможностей их использования в УВП на различных уровнях, начиная от использования простейших решений для реализации традиционных образо-

вательных задач (например, демонстрация цифровой презентации при объяснении материала) до реализации учебного процесса с использованием интерактивных средств взаимодействия участников образовательного процесса (технологии открытого и дистанционного образования (что часто необходимо при работе в школах в районах с суровыми климатическими условиями), удалённой работы с родительским сообществом). ИКТ предоставляют возможность дистанционного общения учащихся школы с учащимися и педагогами других стран; педагогам ОУ – участвовать в методических мероприятиях, например, Гимназического Союза России посредством видеоконференцсвязи (что особенно актуально для удалённых территорий). Использование ИКТ позволяет создавать интегрированные образовательные среды школы, города, области (например, при использовании АУИС «Сетевой город. Образование») которые будут доступны для решения реальных практических задач: позволят создать учебно-методические комплексы нового поколения и образовательные проекты на базе ресурсов Интернет и локальной (муниципальной) сети.

РЕФЛЕКСИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ И МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Логвинова О.Н.[♣]
Педагогическая академия последипломного образования, г. Москва

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования. В ней рассматривается возможность формирования самоорганизации учебной деятельности через овладение учащимися рефлексией – структурным компонентом и механизмом самоорганизации.

Формирование самоорганизации, регулятивного универсального учебного действия, является актуальной проблемой современного образования. Ее разработка имеет важное теоретическое и практическое значение, поскольку общество предъявило школе новые требования к уровню подготовки учащихся: во-первых, ученик должен уметь учиться, а это значит, что он, овладев общими учебными действиями (универсальными учебными действиями), умеет применять их в разных областях познания и при выполнении практических заданий; во-вторых, ученик должен самостоятельно, осознанно ставить цель деятельности, уметь спланировать достижение цели, выполнить задуманное, осуществляя самоконтроль, и оценить результат своей деятельности, то есть осуществлять самоорганизацию.

[♣] Аспирант кафедры Технологий и профессионального образования.

Самоорганизация рассматривается и как процесс и как качество личности: «Самоорганизация – деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решения и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [15, с. 329].

Вопросы самоорганизации в современной педагогике рассматривали многие ученые с разных точек зрения. Дидактический аспект выделен В.Г. Будановым (1997 г.), Л.Ф. Комоловой (2006 г.), А.К. Осиным (2000 г.). Об использования идей синергетики (науки о самоорганизации и саморазвитии систем) для формулирования принципов учебно-воспитательного процесса писали В.А. Журавлев (2000 г.), С.В. Кульневич (1999 г.), Л.И. Новикова (2000 г.) В.Г. Рындак (2000 г.), Н.М. Таланчук (1993 г.), В.А. Харитонова (2000 г.), Ю.В. Шаронин (2004 г.). Возможность управления процессом самоорганизации в обучении раскрыта В.А. Игнатовой (2001 г.), Н.Н. Рыбаковой (2004 г.), А.Т. Цветковой (1999 г.).

Ключевым моментом для понимания сущности процесса самоорганизации, по мнению большинства ученых, является то, что саморазвитие системы происходит не только под воздействием внешних факторов (энергии, вещества, информации), но и за счет внутренних возможностей. «Какой бы системный объект в сфере воспитания мы ни взяли, он развивается не только под воздействием педагогов, но и за счет внутренних процессов самоорганизации, за счет собственных усилий детей», – указывает Л.И. Новикова [11, с. 31]. И в образовании личности «должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов» [13, с. 41]. К таким внутренним факторам, способствующим формированию самоорганизации учащегося, ученые относят мотивы, способность к целеполаганию, волевые установки, рефлексию, индивидуальные способы деятельности.

Самоорганизация рассматривается как система способов и умений мобилизации возможностей личности для достижения личностно или общественно значимой цели, которые позволяют учащемуся быть субъектом собственной учебной деятельности.

Сущность самоорганизации, как системы, раскрывается также через ее структурные компоненты: целеполагание, моделирование, планирование, рефлексию и волевую регуляцию.

Структурные компоненты, выделенные разными авторами, представлены нами в виде следующей таблицы (табл. 1).

Целеполаганию, как особой управленческой функции, ученые отводят ведущую роль в структуре процесса самоорганизации: любая деятельность человека приобретает смысл только тогда, когда она ведет к осуществлению цели, побуждаемой значимым осознанным мотивом, «превращающийся, благодаря его осознанности в мотив-цель» [7, с. 105]. Так как любое дейст-

вие направлено на результат, деятельность личности по самоорганизации учебной деятельности также направлена на определенную цель: оценку своих возможностей и потребностей и организацию себя, своей деятельности для наилучшего выполнения учебного задания.

Таблица 1

Авторы	Структурные компоненты самоорганизации
Ишков А.Д. [4]	Целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция и коррекция
Рыбакова Н.Н. [12]	Целевой, мотивационный, деятельностно-коммуникативный, волевой, оценочно-регулятивный
Титаренко Н.Н. [16]	Определение цели, планирование, целесообразное выполнение, контроль хода и результатов, оценивание хода и результатов.
Камалетдинова Е.В. [5]	Целеполагание, анализ ситуации, планирование, волевая регуляция и выполнение планов, самоконтроль, самооценка, самокоррекция.
Львович В.А. [9]	Целеполагание, планирование, проектирование, Саморефлексия, коррекция и самооценивание.

Диагностический (моделирование, анализ ситуации).

Учащиеся должны оценить трудность учебной цели, проанализировать и систематизировать знания, умения, навыки, способы действий, усвоенные ранее, и актуализировав их, продумать модель будущей деятельности.

Проектировочный (планирование).

Проектировочный этап – это действия по составлению плана реализации поставленной цели; оценка и учет возможностей, ограничений; подбор методов, способов и видов учебной деятельности.

Деятельностный (выполнение плана, промежуточный контроль и оценивание, самокоррекция).

Выполнение плана требует волевой регуляции, контроля и оценивания выполнения каждого пункта, тогда результат действий будет соответствовать поставленной цели. На этом этапе наиболее важным является умение самостоятельно осуществлять волевую регуляцию, самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполнения каждого пункта плана (тогда результат действий будет соответствовать поставленной цели).

Оценочно-рефлексивный (рефлексия, самооценка).

Включает умение анализировать результаты деятельности, сопоставлять с целью, моделью и, критически осмыслив, дать самооценку проделанной работе.

Освоенные структурные компоненты самоорганизации выступают алгоритмом учебной деятельности, позволяя учащимся без помощи учителя ставить цель деятельности, планировать и выполнять задуманное, осуществляя самоконтроль, самооценку и самокоррекцию результатов. Осознанное владение структурными компонентами процесса самоорганизации помогают учащимся успешнее осуществлять учебную деятельность (А.Д. Ишков, Н.Н. Титаренко, В.А. Львович, Е.В. Камалетдинова), а педагогам – управле-

ние обучением (Н.Н. Рыбакова). Главное требование – **осознанность** процесса самоорганизации выполняется только при овладении рефлексивным мышлением, формирование которого, по мнению А.Г. Асмолова, происходит в ходе развития действия **оценивания** [17, с. 41].

В современной науке понятии рефлексии употребляется в двух значениях: традиционно понятие соотносится с самопознанием личности, осознанием своих поступков, деятельности, мотивов; другой подход рассматривается В. Лефевром как процесс осознания человеком того, как он воспринимается другими людьми. Лефевр В. отмечает, что «рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям» [8, с. 16].

Сластенин В.А. дает такое определение: «Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления» [14, с. 85].

В теории учебной деятельности В.В. Давыдовым рассматривается представление о рефлексивном мышлении как обобщенном способе действия, условии и средстве овладения человеком новыми формами деятельности, способе понимания и взаимопонимания, механизм признания человека человеком. Рефлексия характеризуется В.В. Давыдовым «как способность индивида к выделению своего образа действий в особый предмет преобразований, к рассмотрению его вариативных возможностей и обоснованному выбору адекватного способа, т.е. к действенному пониманию смысла и цели своей деятельности» [3, с. 20].

Рефлексию понимают как отношение мышления к самому себе. Это своего рода самонаблюдение, самоконтроль и саморазвитие мышления [6].

Ряд ученых: И.С. Ладенко, В.Л. Винокуров, А.А. Бизяева, К.Я. Вазина считают рефлексивное мышление основой и способом процессов самоорганизации деятельности человека, в том числе и учебной деятельности школьников.

Целью рефлексивного мышления является анализ функционирования интеллектуальных процессов, направленных на решение проблем, создание новых идей, гипотез, концепций и теорий.

«Рефлексивное мышление оценивает то, каким образом получены результаты, какие при этом умственные действия были осуществлены, и как они регулировались и контролировались», – пишет А.А. Бизяева [1, с. 34]. Овладение рефлексией способствует становлению человека как личности, позволяет расширить представление человека о самом себе (узнать свои слабые и сильные стороны), что способствует более осознанной постановке целей, составлению планов деятельности, достижению намеченной цели – в этом проявляется самоорганизующая функция рефлексии.

«Способы построения собственного действия и являются функцией рефлексии», – пишет К.Я. Вазина. В течение жизни рефлексирующий человек учится самоорганизовываться и тем самым формирует свое сознание [2, с. 6].

Следовательно, рефлексия выступает и как структурный компонент и как механизм формирования самоорганизации учебной деятельности: рефлексией должны сопровождаться все этапы процесса самоорганизации учебной деятельности.

Рефлексия на целеполагание: «Знание о своем мотиве приводит к построению цели», – пишет В.А. Сластенин [14, с. 86]. Предметом рефлексии здесь является осознание собственных мотивов, возможностей, оценка собственного индивидуального опыта и осознание цели учебной деятельности.

И реализация цели возможна, если существует модель, план реализации деятельности, построенные в результате рефлексии на целеполагание.

Рефлексия на анализ ситуации и моделирование: анализ ситуации сопровождается самоанализом: «Что я знаю и умею, что я могу предъявить в данной ситуации, какие способы действий приведут к решению проблемы и достижению цели?» При самоорганизации учебной деятельности учащимися производится моделирование осуществляемой деятельности, выявляются варианты, и определяется более оптимальный, для осуществления которого принимается соответствующее решение.

Рефлексия на планирование деятельности: осознанное планирование осуществляется с «оглядкой» на цель деятельности и возможные способы и методы, используемые для достижения цели. «Какие ограничения и возможности имеются (материальные и личностного плана); как наилучшим образом поэтапно реализовать задуманное, не разрушая уже достигнутого; какие этапы плана наиболее значимы», – эти и другие вопросы, задаются учащимся себе при самостоятельном составлении плана деятельности.

Рефлексия в процессе деятельности по целереализации способствует формированию самоконтроля и самооценки хода и результатов деятельности: волевая регуляция, необходимая для выполнения плана в соответствии с поставленной целью, требует отлаженного механизма по самоконтролю и оцениванию выполнения каждого пункта плана. «Что уже мной достигнуто и что еще предстоит сделать, какие мои личностные качества способствуют, а какие мешают реализации плана; насколько качественно мной выполнена работа; все ли запланированное сделано?» – вопросы, на которые предстоит ответить субъекту обучения в процессе деятельности.

Рефлексия, самооценка: «Достигнута ли цель деятельности; что позволяет утверждать, что цель достигнута (выбор критериев оценивания); какие способы использовались и насколько они эффективны; как можно было бы достичь лучших результатов?» – вопросы самоанализа результата учебной деятельности.

Показатель сформированности рефлексии – умение самостоятельно оценить ход выполнения и результаты деятельности с помощью адекватных

критериев, умение анализировать достоинства и недостатки выбранных способов деятельности; самокоррекция планирования и результата деятельности; умение ответить на вопросы: «Что я делаю?» и «Как я делаю?»

Метаева В.А. отмечает, что в результате рефлексии вырабатываются такие качества личности: ответственность, самостоятельность, самоактуализация, самообразование, способность к диалогу, умение формировать и высказывать критическую оценку. Она рассматривает рефлексию как метакомпетентность [10].

Итак, успешность самоорганизации учебной деятельности учащихся зависит во многом от сформированности психических регуляторно-когнитивных процессов и умения их использовать в организации своей деятельности. Ведущим регуляторным механизмом в формировании самоорганизации учебной деятельности является рефлексия – деятельность человека, направленная на осознание и осмысление собственных действий и чувств, их анализ и формулирование соответствующих выводов. Рефлексия – это путь получения знаний о себе самом и других, это знание приходит только через постоянное осмысление своей деятельности, мотивов поступков, самонаблюдение и самоанализ. Чтобы школьник мог понять свои собственные действия, овладеть самоконтролем, саморегуляцией, самооганизацией, он должен овладеть рефлексией.

Список литературы:

1. Бизяева А.А. Сорокун П.А. Сознание и рефлексия. – Псков: ПГПУ, 2009. – 158 с.

2. Вазина К.Я. Рефлексивная технология саморазвития человека. – Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009. – 166 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

4. Ишков А.Д. Влияние структуры процесса самоорганизации на успешность учебной деятельности студентов: автореф. дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Д. Ишков. – МГУ, 2003. – 23 с.

5. Камалетдинова Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: автореф. дисс. … канд.пед. наук. – М., 2008.

6. ЛаденкоИ.С. Рефлексия в формировании интеллектуальной культуры и организации интеллектуальных систем // Мысли о мыслях. – Новосибирск: Ин-т интеллектуальных инноваций и проблем консультирования, 1996. – С. 98-103.

7. Леонтьев А.И. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 39 с.

8. Лефевр В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.

9. Львович В.А. Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2006.

10. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-61.

11. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28-35.

12. Рыбакова Н.Н. Педагогическое управление развитием самоорганизацией в процессе обучения: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Рыбакова. – Омск, 2004. – 22 с.

13. Рындак В.Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая мысль и образование XXI века. – Оренбург, 2000. – С. 40-51.

14. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

15. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ ред. И.П. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

16. Титаренко Н.Н. Формирование умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников: автореф. дисс. …канд. пед. наук. – Челябинск, 2004.

17. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

© Мамедова Л.В.[♣], Рычкова С.Ю.[♦]

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида № 46 детский сад «Незабудка», Республика Саха (Якутия), Нерюнгринский район, п. Серебряный Бор

Первоклассник – это человек на пути своего становления, осуществляющий напряженную и более сложную, чем у взрослых, работу по построению, саморазвитию, саморегулированию, самосохранению, и, естественно, если ребенок не принимает активного участия в этой работе, процесс формирования его здоровья, развития культуры здоровья, социализации может, не состоятся как целостный процесс. Поэтому в данной статье представлен в системе комплекс мероприятий, направленный на совместное с первоклассниками развитие у них культуры

[♣] Заведующий кафедрой Педагогики и методики начального образования ТИ(ф)СВФУ, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Воспитатель МДОУ д/с «Незабудка».

здоровья посредством программы «Здоровинка». В статье также описаны полученные результаты авторами в ходе проведенной опытно-экспериментальной работы в течении данного учебного года.

Здоровье первоклассника отражает одну из наиболее чувствительных сторон жизни общества и тесно переплетается с фундаментальным правом на «физическое, духовное и социальное благополучие» [3, с. 73-75] при максимальной продолжительности его активной жизни.

Начало обучения в школе является переломным моментом в жизни каждого ребенка, который ведет к коренному изменению его «социального статуса, который может быть представлен как процесс, элементами которого является обучение, воспитание и развитие (становление) личности» [1, с. 80-82]. В силу своих возрастных особенностей, самостоятельно организовать свою деятельность ребенок еще не может. Поэтому возникают «перегрузки, перенапряжение, ухудшение сна и аппетита, что влечет за собой ухудшение общего состояния ребенка» [2, с. 3-5].

Основополагающим для нашего исследования является Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования, в котором отмечается, что в образовательных учреждениях должно уделяться особое внимание укреплению «физического и духовного здоровья обучающихся» [4, с. 9-10].

Следовательно, главными целями непрерывного образования детей младшего школьного возраста являются: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, физическое и психическое развитие детей.

На первом (констатирующем) этапе нами была составлена программа педагогической диагностики уровня развития культуры здоровья первоклассников, которая включила в себя следующие методики: Тест-анкета для самооценки школьниками факторов риска ухудшения здоровья (в модификации С.А. Цабыбина). Анкета для диагностики культуры здоровья школьников (в модификации А.М. Митяевой). Карта наблюдений за состоянием и поведением школьников начальных классов (Центр Образования и Здоровья РАО).

В диагностировании приняли участие ученики (18 учеников экспериментального класса и 16 учеников контрольного класса) и родители (34 родителя) МБОУ СОШ № 14 поселка Серебряный Бор.

С целью получения сведений от учащихся был использован тест-анкета для самооценки школьниками факторов риска ухудшения здоровья (в модификации С.А. Цабыбина), который заполнялся учителем во время проведения беседы. Полученные данные в ходе диагностирования свидетельствуют о том, что уровень выявления факторов риска ухудшения здоровья первоклассниками преимущественно средний и низкий (рис. 1).

По анкете в модификации А.М. Митяевой мы выявили значимость ЗОЖ для каждого ребенка, развитие валеологических представлений, а так же

определили психо-эмоциональное состояние первоклассника в семье и в школе (рис. 2).

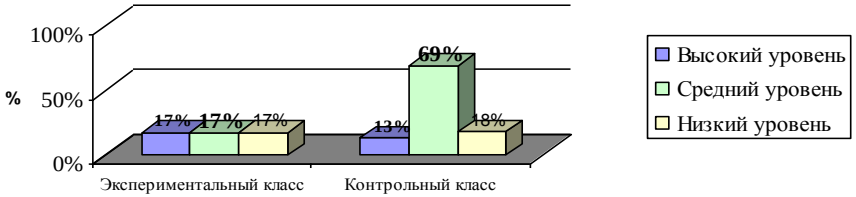


Рис. 1. Самооценка школьниками факторов риска ухудшения здоровья (первичная диагностика, сентябрь 2011 г.)

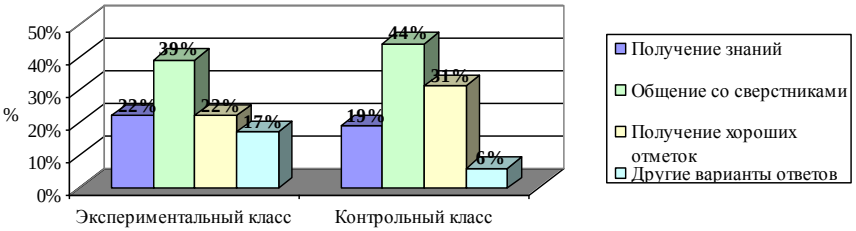


Рис. 2. Вопрос «В школьной жизни самое главное для меня…» (первичная диагностика, сентябрь 2011 г.)

Анализируя содержание внеурочного времени учащихся можно сделать вывод, что учащиеся предпочитают проводить свободное время в кругу родных и друзей дома, на улице, и лишь немногие дети посещают кружки развивающей направленности.

Оценка факторов влияющих на здоровье учащихся представлена на рисунке (рис. 3).

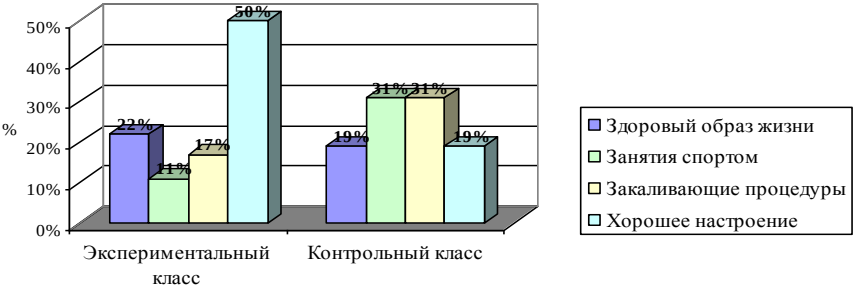


Рис. 3. Вопрос «Мое здоровье зависит…» (первичная диагностика, сентябрь 2011 г.)

На основе сказанного, можно сделать вывод, что анкета в модификации А.М. Митяевой позволила выявить недостаточную значимость ЗОЖ для каждого ребенка, отметим так же недостаточное развитие валеологических представлений, а показатели психоэмоционального состояния первоклассника в семье и в школе показывают определенный уровень тревожности для педагога.

С целью получения сведений от родителей была использована карта наблюдений за состоянием и поведением школьников начальных классов, разработанная Центром Образования и Здоровья РАО. Данная карта способствовала выявлению: отклонений в психофизиологическом состоянии ребенка; отклонений в его психоневрологическом статусе; «пограничных» нарушений здоровья по поведенческим реакциям.

Полученные результаты были проанализированы и обобщены. Анализ результатов данного исследования состояния и поведения школьников начальных классов родителями показал, что 15 % родителей отмечают значительное напряжение, ухудшение состояния психического здоровья. 62 % родителей обратили внимание на незначительные изменения в поведении детей. Дети с удовольствием ходят в школу, отсутствуют на занятиях чаще всего по причине плохого самочувствия, но в домашних условиях не всегда могут самостоятельно распланировать остаток дня.

Лишь 23 % родителей считают, что дети справляются с учебной нагрузкой, не испытывают перенапряжения.

На втором (формирующем) этапе была составлена и реализована на практике программа кружка «Здоровинка», направленная на развитие культуры здоровья первоклассников экспериментального класса в течение года.

Календарно-тематическое планирование кружка «Здоровинка», направленное на развитие культуры здоровья первоклассников представлено в табл. 1.

На третьем этапе (январь) нами была проведена в экспериментальном классе промежуточная диагностика с помощью теста-анкеты (в модификации С.А. Цабыбина), с целью определения динамики развития культуры здоровья первоклассников в экспериментальном классе. Согласно данным, полученным в результате промежуточной диагностики, можно отметить, что один учащийся экспериментального класса перешел со среднего уровня на высокий уровень выявления факторов риска ухудшения здоровья, таким образом, показатель высокого уровня увеличился с 17 % до 22 %. У двоих первоклассников, показавших на начальном этапе эксперимента низкий уровень выявления факторов риска ухудшения здоровья, на промежуточной диагностике выявлен средний уровень, что говорит об увеличении среднего с 66 % до 72 %.

Итак, проведенная нами работа свидетельствует о том, что используемый нами комплекс методов (методы сохранения и укрепления здоровья детей; метод формирования сознания здоровьесбережения; метод игровых ситуаций и др.) и приемов (физкультминутки, динамические паузы, офталь-

мологическую гимнастику и др.), реализуемых в рамках кружка «Здоровинка» в экспериментальном классе, напрямую влияет на развитие культуры здоровья первоклассников.

Таблица 1

Тематическое планирование кружка «Здоровинка»

№	Тема	Форма проведения	Образовательный продукт
Блок 1. Моё здоровье.			
1	Путешествие в страну Здоровья.	Игра-путешествие.	Изготовление фигурок из соленого теста малышей – крепышей.
2	Глаза – главные помощники человека.	Взаимообучение учащихся.	Придумывание правил бережного отношения к зрению.
3	Чтобы уши слышали	Лаборатория открытий.	Придумывание правил бережного отношения к ушам
4	Почему болят зубы? Чтобы зубы были здоровыми. Как сохранить зубы здоровыми.	Игра-путешествие.	Рисование «Нашим зубкам это полезно».
5	Зачем человеку нужна кожа?	Лаборатория открытий.	Моделирование схемы «Значение кожи».
6	Скелет – наша опора. Осанка – стройная спина.	Час «Здоровья».	Разработка комплекса утренней гимнастики.
Блок 2. Я и другие.			
7	Как настроение?	Занятие взаимообучения учащихся.	Дерево Дружбы.
8	Я пришел из школы.	Занятие – творчества.	Составление режима дня.
9	Я – ученик.	Игра – обобщение.	Формулировка «Правил общения».
Блок 3. Гигиена и здоровье.			
10	Если хочешь быть здоров…	Игра – обобщение.	Рисование на тему «Мы дружим с физкультурой и спортом».
Блок 4. Питание и здоровье.			
11	Питание – необходимое условие для жизни человека.	Игра – путешествие.	Составление схемы «Как в наш организм попадает пища». Рисование на тему «Продукты, полезные для здоровья».
Блок 5. Основы личной безопасности и профилактика травматизма.			
12	Правила безопасности на воде.	Викторина.	Формулировка «Правил поведения на воде».
13	Правила обращения с огнем.	Турнир.	Радуга успеха.
Блок 6. Друзья нашего здоровья.			
14	Сон – лучшее лекарство.	Занятие взаимообучения учащихся.	Придумывание сказки «Цветные сны Оле-Лукое».
Блок 7. Киллеры нашего здоровья.			
15	Вредные привычки.	Сюжетно-ролевая игра.	Рисование на тему «Сигарета убивает жизнь»

Список литературы:

1. Вебер Е.П. Моделирование условий формирования статуса младшего школьника // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 4. – С. 80-82.

2. Григорьева М.В. Современные технологии школьной адаптации // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 2. – С. 3-5.

3. Калашникова О.А. Особенности адаптации первоклассников // Начальная школа. – 2009. – № 8. – С. 73-75.

4. Логинова О.Б. Реализация Федерального образовательного стандарта второго поколения // Начальная школа. – 2009. – № 8. – С. 9-10.

ВЗАИМОДОПОЛНЯЕМОСТЬ ПОНЯТИЙ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ

© Семенкова С.Н.[♣]
Тюменский военный институт инженерных войск, г. Тюмень

В статье рассматривается содержание таких понятий как морально-психологическое состояние военнослужащих, педагогический такт и возможности их взаимосвязи.

«Успех в бою зависит не столько от числа солдат, сколько от их морального духа», – говорил великий русский полководец А.В. Суворов. Он считал, что войска нужно готовит к войне «со всяким неприятелем». С течением времени роль морально-психологического фактора в бою возрастала. В настоящее время ход боевых действий во многом зависит от морально-психологического состояния личного состава в связи с применением необычных, мощных средств поражения, большими нагрузками на военнослужащих, резким изменением обстановки, решаемых задач. Все это требует от офицеров постоянной оценки морально-психологического состояния подчиненных и работы по его укреплению.

В XIX – н. XX вв. при оценке боеспособности военнослужащих в числе важнейших показателей назывались их «моральное состояние», «боевой или воинский дух», «моральная упругость». В советский период употреблялся термин «политико-моральное состояние войск (сил)». В настоящее время для этой цели используется понятие «морально-психологическое состояние». Причем если политико-моральное состояние в основном характеризовало военнослужащего и воинский коллектив со стороны идеологического содержания их сознания, то морально-психологическое состояние больше характеризует нравственную сторону сознания, степень психологической устойчивости и готовности военнослужащих к боевым действиям.

Под морально-психологическим состоянием понимается степень мобилизованности духовных и психических возможностей военнослужащих и направленности их на выполнение конкретной боевой (учебно-боевой) задачи. Как любое другое явление, морально-психологическое состояние имеет свою структуру. В его состав входит духовно-нравственный компонент (беззаветная преданность своему народу, Родине, готовность к ее защите, мужество, героизм, товарищество, взаимовыручка, уверенность в разгроме врага и т.д.), социально-психологический компонент (психологическая готовность и нервно-психическая устойчивость, самосовершенствование личностных и развитие

[♣] Старший преподаватель кафедры Гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат педагогических наук.

профессионально важных качеств, развитие эмоционально-волевой сферы и мотивации), готовность и способность выполнять задачи военной службы.

Понятие педагогического такта, на наш взгляд, можно отнести в состав социально-психологического компонента морально-психологического состояния военнослужащих, но во многом оно перекликается и с духовно-нравственным компонентом, и вот почему.

Под педагогическим тактом понимается подход к подчиненным, но это слишком общее понятие. Такт (от лат. «прикосновение», «форма человеческих взаимоотношений») – необходимое условие успешного общения между людьми. Педагогический такт – это одна из форм педагогической морали. Такт – это форма активного, нравственно-педагогического творчества руководителя, в которой слиты в единстве нравственное сознание и действие. Такт – это нравственное поведение, включающее предвидение всех объективных последствий поступка и субъективного его восприятия, требование высокой гуманности, чуткости и заботы о человеке. Наличие у командира такта позволяет ему находить более легкий и менее болезненный путь к цели. Такт необходим только в субъект – субъектных отношениях, т.к. именно в них происходит восприятие, оценивание поступков подчиненных и их регулирование. Необходимость такта вытекает из того, что нравственное поведение человека требует одновременного соблюдения целого ряда различных нравственных требований общества.

Педагогический такт является необходимым условием завоевания руководителем авторитета среди подчиненных. Авторитетные наставники чутки, отзывчивы и требовательны, творчески решают возникающие педагогические вопросы, инициативны, находчивы и сообразительны. Тактичный руководитель учитывает индивидуальные особенности подчиненных, умело предупреждает возникающие между ними конфликтные ситуации.

Однако педагогический такт довольно часто нарушается. Это происходит тогда, когда руководитель видит только одну сторону вопросов и не видит другой, когда он делает односторонний, поверхностный вывод о поступке подчиненного, не вдаваясь в его причины, когда он действует сгоряча, под первым впечатлением, думая только о себе, своих интересах и не думая о личности подчиненного. Грубость в любых ее проявлениях способствует нарушению педагогического такта. Бестактные руководители, командиры наносят большой вред личности подчиненных, способствуют появлению у них замкнутости, недоверия, нарушений дисциплины, озлобленности. Даже оказывая добрую услугу подчиненному, бестактные командиры могут при этом глубоко его оскорбить и, следовательно, нарушить его морально-психологическое состояние.

Тактичный командир владеет большим и активным запасом разнообразных способов влияния на подчиненных. Это и сила воли, и сдержанность, наблюдательность, внимательность, требовательность, последовательность, сообразительность, шутка, ирония, смекалка, юмор, усмешка, взгляд, десятки оттенков голоса. При этом необходимо не только знать их, но и уметь применять на практике, в процессе непосредственного взаимодействия с подчиненными.

Следующие тактические приемы будут не только способствовать укреплению педагогического такта у командира, но и формированию позитивного морально-психологического состояния у подчиненных.

Уважение к человеческому достоинству. Смысл в том, чтобы не унизить, а помочь.

Меры влияния. В применении средств влияния нужна дозировка. Принцип «чем больше, тем лучше» не применим. Педагогический такт – это мера. Потеря меры ведет к нарушению педагогического такта.

Выбор решения. Самое главное в такте принять нужное решение, т.е. обдуманное. Нельзя принимать решение в состоянии гнева, т.к. он плохой советчик. В гневе основные требования педагогического такта попросту забываются.

Избегайте обид. Обида питает злость, вызывает ненависть, ссорит друзей. Нужно помнить, что первым просит прощения тот, кто более тактичнее, кто лучше воспитан.

Поведение во время индивидуальной беседы с подчиненным. Использование в работе индивидуальных форм работы с подчиненными – это показатель мастерства командира. Однако к индивидуальной беседе надо готовиться не меньше, чем, например, к лекции или семинару. Необходимо продумать план, ход, вопросы и возможные ответы, варианты окончания беседы. Надо заранее предусмотреть возможность возникновения оборонительной позиции. Не достаточная подготовка к проведению индивидуальной беседы может привести к нарушению педагогического такта.

Обходные пути. Самое лучшее воспитание – незаметное, ненавязчивое. Необходимо быть требовательным, но не придирчивым.

Оценка знаний. Если командир ставит неудовлетворительную оценку работе, подчиненный должен знать, что он это делает не со злостью или радостью.

Настроение. Оставьте за дверью свое раздражение, плохое настроение.

Юмор и остроумие. С остроумным командиром подчиненные охотно контактируют и прощают его ошибки, даже резкости.

Помимо этого, педагогическая тактика также предусматривает наличие большого запаса разнообразных средств влияния: различные интонации, набор улыбок, выразительных взглядов, жестов и поз, приемов, большой активный словарный запас.

Можно выделить и назвать ряд психологических и педагогических условий, которые содействуют развитию педагогического такта у каждого педагога, независимо от его индивидуальных особенностей. Среди таких условий можно выделить наблюдательность, внимательность, доверие, справедливость, выдержку, самообладание.

Наблюдательность. Это одна из наиболее важных профессиональных черт. Наблюдательный командир может глубоко заглянуть во внутренний мир своих подопечных, понять их душевное состояние, выделить индиви-

дуальные особенности. Все это дает ему возможность найти индивидуальный подход к каждому. Однако быть наблюдательным, это еще не значит все фиксировать. Тактичный человек умеет все видеть, но не все замечает.

Внимательность. Предполагает умение слушать подчиненных. Бестактные командиры не умеют слушать. В какой бы форме невнимательность не проявлялась, она всегда отрицательно сказывается на формировании морально-психологического состояния военнослужащих.

Доверие. Педагогический такт предусматривает наличие веры в своих подчиненных. К подчиненным необходимо подходить оптимистически, очень осторожно оценивать их способности, не следует их преувеличивать, но и не следует занижать их.

Справедливость. Справедливому командиру прощается многое, даже некоторая официальность, сухость и даже грубость. Если командир не замечает старательности, то он проявляет бестактность.

Выдержка и самообладание. Командир может вспыхнуть, взорваться, но данные эмоции он должен контролировать. Ведь вместе с потерей контроля над собой он может потерять и свой авторитет. В состоянии раздражения не следует принимать какие-либо решения, лучше прибегнуть к форме осуждения, которая дает отсрочку при принятии решения.

Все выше перечисленные качества действуют в неразрывной связи. Отсутствие хотя бы одного из них приводит к нарушению педагогического такта. Педагогический такт – это умение, но не надо забывать и о его своеобразии. Педагогический такт – это постоянное творчество. Кроме всего прочего нельзя забывать и об обычной вежливости в отношениях с подчиненными.

Таким образом, понятие морально-психологическое состояние является общим понятием, в состав которого входит масса других, таких как мужество, товарищество, нервно-психическая устойчивость, и в том числе и педагогический такт. Командир развивающий у себя педагогический такт способствует формированию позитивного морально-психологического состояния у подчиненных, качественному выполнению поставленных задач.

Список литературы:

1. Психология и педагогика. Военная психология / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2004.

2. Деревенцов М.М., Айталиев А.А., Семакин И.Е., Морозов А.А., Востриков Д.А., Семенкова С.Н. Морально-психологическое обеспечение деятельности подразделений инженерных войск ВС РФ. – Тюмень: ТВВИКУ, 2004. – 140 с.

3. Синица И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М.: Педагогика, 1983.

4. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов, 1966.

5. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. – Киев: Радянська школа, 1973.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ

© Сюмакова А.И.

В статье представлена характеристика дополнительного образования детей как самостоятельной подсистемы непрерывного образования, обладающей мощным воспитательно-развивающим потенциалом на современном этапе социокультурного развития.

Происходящие в обществе процессы выдвигают новые требования как к общему и специальному, так и к дополнительному образованию, одной из насущных задач которого является поиск оптимальных способов адаптации развивающейся личности в социуме на основе принципов гуманизации, культуросообразности, вариативности, диалогичности.

Социокультурные изменения привели к новому пониманию сущности дополнительного образования. Дополнительность перестала быть синонимом второстепенности, а приобрела черты целостности, непрерывности, вариативности как образовательное явление, сопровождающее человека всю жизнь.

В работах В.И. Андреева, А.Г. Асмолова, И.В. Бестужева-Лады, В.А. Березиной, Л.И. Боровикова, А.К. Бруднова, В.А. Горского, Е.Б. Евладовой и других исследователей дополнительное образование рассматривается как особый тип образования, развивающие возможности которого состоят в возможности обеспечения:

- социализации как развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры;
- рекреации как средства восполнения психофизических сил, восстановления здоровья и творческого потенциала;
- компенсации как способа приобщения к личностно-значимым социально-культурным ценностям и деятельностям, потребность в которых не удовлетворяется существующим школьным образованием;
- досуга как способа содержательного проведения свободного времени;
- самоактуализации как способа воплощения собственных индивидуальных творческих интересов, а так же саморазвития и личностного роста в социальных и культурно-значимых сферах жизнедеятельности общества.

Обобщение результатов психолого-педагогических исследований позволяет заключить, что дополнительное образование – это процесс свободного, добровольного избрания деятельности ребёнком, выражающийся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующий его развитию, самореализации, самоопределению и социокультурной адаптации.

Дополнительное образование не является простым придатком к системе общего и профессионального образования, а есть особая образовательная сфера с целевым приоритетом развития личностных ориентаций.

Теоретический анализ научной литературы позволяет выделить несколько подходов к трактовке целевых и содержательно-технологических особенностей дополнительного образования детей. По мнению А.Г. Асмолова дополнительное образование выступает как особый тип образования, процесс и результат развития личности в образовательных сферах, опирающийся на психолого-педагогический потенциал свободного времени [1]. Асмолов А.Г. считает, что, во-первых, дополнительное образование – это образование, занятое расширением экологии детства. Во-вторых, дополнительное образование – это образование возможности быть, возможности быть личностью. В дополнительном образовании, где ребенок действует по своей инициативе, происходит не просто обучение, а подготовка возможности быть. Ребенок в Доме творчества, в школе юных моряков, юннатов ... не только учится, как строить корабль или пестовать кроликов, хотя и это происходит, а свершает другую, самую главную в жизни вещь – ищет смысл жизни, пробует себя в разных ролях. В этом главная миссия дополнительного образования [2, с. 7]. Ученый определяет дополнительное образование как вариативное образование, в основе которого лежат идеи педагогики развития.

Вариативное образование, утверждает А.Г. Асмолов, это поисковое образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы. Оно помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире.

Целью вариативного образования является формирование у ребенка такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности, стимулировала бы процессы личностного саморазвития [2, с. 7].

Нам импонирует и другая трактовка дополнительного образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, дополнительных образовательных услуг и иной информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства [8]. Его целью является предоставление интеллектуальных, психолого-педагогических, образовательно-развивающих услуг на основе свободного самоопределения личности при помощи квалифицированной помощи специалистов.

Один из реформаторов системы внешкольного – дополнительного образования А.К. Бруднов определял дополнительное образование как образование в интересах личности, целью которого должно быть развитие творческого потенциала всех детей, без специального отбора [4, с. 115].

Бестужев-Лада И.В. утверждает, что ... продукция начальной, средней и высшей школы не соответствует запросам общества, поэтому необходимо сохранять сеть разнообразных учреждений дополнительного образования, суть деятельности которых составляет творчество. Данные учреждения созданы для того, чтоб из них выходил: а) работник, б) гражданин, в) личность, г) родитель. Именно в этих учреждениях, считает ученый, начинался путь к вершинам профессионального мастерства многих известных ныне деятелей культуры, науки, техники, именно здесь состоялось начало обретения смысла жизни [5, с. 12].

Горский В.А. основной целью базового и дополнительного образования определяет развитие у личности имеющихся задатков, склонностей, способностей, интересов, представляющих социальную ценность [6].

Мудрик А.В. рассматривает развитие дополнительного образования как один из приоритетов XXI века, рассматривая его в широком социальном контексте. Ученый справедливо определяет дополнительное образование как сферу удовлетворения потребностей, реализации и формирования интересов современного человека на протяжении всей его жизни, начиная со старшего дошкольного возраста [7, с. 119].

Специфика дополнительного образования как сферы, обеспечивающей творческое развитие детей, по мнению В.В. Абрауховой, связана с открытостью, мобильностью и гибкостью, быстрым и точным реагированием на образовательные запросы семьи, общества и государства, созданием устойчивой культуросообразной среды развития [3, с. 119]. В ней реализуются такие основополагающие функции, как создание эмоционально значимой атмосферы развития ребенка и детского коллектива, обеспечение осознанного выбора личностно значимых видов творческой деятельности, духовное общение воспитанника и наставника в рамках общих увлечений.

Социально-педагогические возможности различных видов творческой деятельности, в которые включаются дети в рамках учреждения дополнительного образования детей базируются на том, что они: связаны с удовлетворением исключительно важных для детей социальных, материальных и духовных потребностей; являются полноценными носителями ценностей, зафиксированных и определенных в целях, содержании деятельности.

Проведенный анализ литературных источников по педагогике дополнительного образования позволяет выявить воспитательно-развивающий потенциал дополнительного образования, который заключается в:

- организации иного, отличного от общего образования, способа познания окружающего мира;
- осуществлении интегративных функций, обусловленных сущностью дополнительного образования, в соответствии с многообразием его конкретно-практических целей;
- адаптации к быстро меняющимся потребностям и запросам детей, семьи, социума;

– создании условий для свободного развития личности ребенка, принятия его как индивидуальности;
– компенсации отсутствующих в основном образовании развивающих видов деятельности (ценностно-ориентационной, познавательной, коммуникативной, художественно-эстетической, спортивной и других интересующих детей областей науки и деятельности), опираясь на склонности, личностные и возрастные особенности детей, гарантируя каждому ребёнку ситуацию успеха;
– содействии ребёнку в выборе индивидуальной образовательной траектории;
– расширении диапазона удовлетворения творческих и познавательных потребностей ребёнка;
– использовании более широкого спектра форм и методов организации образовательной и культурно-досуговой деятельности.

Таким образом, в современных условиях образованность человека определяется не столько специальными (предметными) знаниями, сколько его разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию. Указанные требования к образованности человека не могут быть удовлетворены только базовым образованием: оно все больше нуждается в дополнительном образовании, которое было и остается одним из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов человека, его социального и профессионального самоопределения.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: изд-во МГУ, 1984.

2. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 6-8.

3. Абраухова В.В. Развитие творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Пятигорск, 2012.

4. Бруднов А.К. Современные ориентиры дополнительного образования детей // Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития системы дополнительного образования детей: Приложение к журналу «Внешкольник». – М., 1997. – Вып 3.

5. Бестужев-Лада И.В. Восьмая подсистема образования. А может быть, первая? // Внешкольник. – 1997. – № 3. – С. 11-16.

6. Горский В.А., Журкина А.Я., Ляшко Л.Ю., Усанов В.В. Система дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 2000. – № 1. – С. 6-11.

7. Мудрик А.В. Развитие дополнительного образования как один из приоритетов XXI века // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы Третьей международной конференции, 3-9-мая 2005 г., Калининград, Варшава. – М.: МАНПО, 2005. – С. 119-121.

8. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении: Научно-методические рекомендации / Под ред. В.А. Сластенина. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 176 с.

УПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕДИАХОЛДИНГА

© Харчилава Е.В.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 13
с углубленным изучением английского языка, г. Санкт-Петербург

В условиях модернизации содержания образования кардинально меняются требования к школе, учителям, ученику. Стратегические документы развития системы образования ориентируют школу на достижение соответствия стандартам второго поколения. В статье рассмотрен один из подходов к управлению современной школой на примере создания образовательного медиахолдинга, представлен аналоговый анализ, описана технология внедрения инновационного продукта.

Национальная образовательная инициатива «Наша Новая Школа» определяет современную школу XXI века как учреждение с современной инфраструктурой, как школу с оригинальными архитектурными и дизайнерскими решениями, с медиатекой и библиотекой, высокотехнологичным учебным оборудованием, широкополосным Интернетом, грамотными учебниками и интерактивными учебными пособиями, условиями для занятий спортом и творчеством [1].

В стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга на 2011-2020 годы «Петербургская Школа 2020» направление «Открытая школа» тесно связано с построением новой образовательной среды с высокой интенсивностью различных форм социального и образовательного партнерства; с использованием потенциала современных средств массовой информации и коммуникации, включая потенциал социальных сетей; с развитием

[♣] Директор.

кадрового потенциала, способного к профессиональной самореализации в новых социальных и образовательных условиях [2].

В современном обществе для участников образовательного процесса необходимо умение использовать готовые данные. Немаловажным является умение создавать и распространять информацию. Средства массовой информации: радиовещание, телевидение, периодические печатные издания, Интернет призваны в полной мере выполнить данную функцию. Структура, объединяющая перечисленные формы СМИ в рамках образовательного учреждения, названа нами образовательным медиахолдингом.

Рассмотрим модель управления современной школой на примере создания образовательного медиахолдинга. ГБОУ СО школа № 13 на протяжении последних восьми лет успешно функционирует как образовательное учреждение со сложившейся инфраструктурой, в которой представлены различные медиа-проекты.

Целью создания образовательного медиахолдинга явилось формирование единого информационного пространства для повышения качества образования, приобретения всеми субъектами учебно-воспитательного процесса информационно-коммуникативных и социальных компетенций, наличие условий для открытости школы в информационном пространстве.

Новизна инновационного продукта заключается в:

- комплексном подходе к созданию медиахолдинга и детальной проработке его модели;
- разработке и реализации системы продуктивных технологий образования и воспитания на основе формирования медиакомпетентности современного школьника;
- разработке и реализации системы внутрифирменного повышения квалификации педагогических кадров;
- создании системы совместной проектной деятельности учащихся, их родителей и учителей на основе медиахолдинга, технические возможности которого могут быть использованы для создания цифровых образовательных ресурсов разного содержания и целевого назначения;
- проектировании и воплощении медиатехнологии взаимодействия с родителями учащихся, социальными партнерами и образовательными учреждениями района и города.

Аналоговый анализ.

По запросу материалов, аналогичных представляемому продукту по названию, смыслу, ключевым словам, содержанию в поисковой системе Yandex, были найдены следующие ссылки:

1. Зубрилова Н.А. «Образовательный холдинг – это реальность!» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.anichkov.ru/Files/file/zubrilova_n_a.doc.

2. Назарова Т.Г. Образовательный холдинг как инновационная организация системы непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] // Человек и образование. – 2005. – № 2. – С. 20-24. – Режим доступа: www.obrazovanie21.narod.ru›Files/2005_2_p20-24.pdf.
3. Web – портал Образовательного холдинга «Ломоносовская школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.lomonholding.ru.
4. Организация «Образовательный холдинг «Синергия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.extra-m.ru/classifieds/company/hh_127256.
5. ГУО СШ № 161 г. Минска. В рамках внутришкольного проекта «Единое информационное пространство образовательного учреждения» создан медиахолдинг «ТИГР» (Телевидение, Интернет, Газета, Радио) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sch161.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=1821.
6. Медиахолдинг «Эксперт» – разветвленная международная издательская и исследовательская группа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://raexpert.ru/group.

Рассмотрев вышеперечисленные аналоги, сформулируем выводы:

1. Существует множество разработок создания, внедрения, реализации холдингов и медиахолдингов в сфере экономики, чего нельзя сказать об образовательном медиахолдинге.
2. В России и за рубежом есть примеры успешного функционирования образовательных холдингов как объединения различных структур, но не медиахолдингов.
3. Существуют медиахолдинги в области деловых аналитических изданий.
4. Модель образовательного медиахолдинга как объединения школьного издательства, телецентра, радиоцентра, медиатеки, локально-информационного центра на базе одного образовательного учреждения представлена впервые, не имеет аналогов в современном инфраструктурном пространстве Санкт-Петербурга.

Технология внедрения: что? для чего и зачем? для кого? как?

Что?

Образовательный медиахолдинг, включающий следующие медиапроекты:

- школьное издательство;
- школьный телецентр;
- школьный радиоцентр;
- локально-информационный центр;
- школьная медиатека.

Для чего и зачем?

- открытость школы в информационном пространстве;
- положительный рост динамики успеваемости и качества обучения;
- расширение зоны участия в фестивалях, конкурсах смотрах, семинарах, дебатах и олимпиадах различного уровня;
- положительная динамика результатов участия в мероприятиях различного уровня;
- расширение возможностей для получению дополнительного образования;
- рост проектной и исследовательской деятельности учащихся и преподавателей;
- рост мобильности внедрения и распространения современных эффективных форм педагогического опыта;
- активизация управленческой деятельности в школе и создания современной эффективной системы администрирования;
- совершенствование предпрофильного и профильного образования в школе.

Для кого?

Инновационный продукт рассчитан на учащихся в возрасте от 7 до 18 лет. К участию в реализации продукта привлекаются члены педагогического, родительского коллектива школы и представители общественности.

Как?

Рассмотрим технологии внедрения инновационного продукта.

Первый этап: подготовительные работы.

- изучение направлений, форм, методов создания и функционирования образовательного медиахолдинга;
- анализ эффективности работы образовательного учреждения на вопрос актуальности проведения мероприятий по их инновационному организационно-проектному развитию (концентрация в школе материально-технических, информационно-образовательных, человеческих ресурсов, наличие наиболее значительных качественных достижений в образовательном процессе);
- организация учебно-воспитательной деятельности школьников через разнообразные медиа-проекты;
- разработка программы по инновационному развитию образовательного медиахолдинга (создание дополнительных образовательных программ);

Данный этап является самым важным в предложенной схеме построения продукта, поскольку без выявления потребностей, ресурсов и учета существующего опыта невозможно эффективно построить любую модель, в том числе и модель инновационного развития образовательного медиахолдинга.

Второй этап: анализ образовательного медиахолдинга.

– обоснование того, что выделенный медиахолдинг действительно отвечает всем требованиям, необходимым для реализации конкретных задач, проектов;
– проведение структуризации (выделение в медиахолдинге медиа-проектов);
– составление анкет и проведение анкетирования субъектов-участников (педагоги, ученики, родители, социальные партнеры) с целью выяснения степени удовлетворенности функционированием образовательного медиахолдинга.

Доказательство того, что выделенный образовательный медиахолдинг действительно отвечает заявленным требованиям и поставленным задачам, состоит в выявлении наличия или отсутствия системы взаимодействия между медиа-проектами, в эффективности совместного функционирования каждого медиа-проекта.

Третий этап: обработка результатов анализа образовательного медиахолдинга.

– определение целей, задач и функции администрации медиахолдинга в целом и каждого медиа-проекта в частности;
– оценка приобретенного опыта.

Таким образом, успешное функционирование образовательного медиахолдинга представляет собой один из возможных путей развития современной школы. Опыт работы школы № 13 в данном направлении свидетельствует о положительных качественных и количественных изменениях, способствующих достижению требований к результатам обучения учеников, квалификационным категориям учителей, статусу школ инновационного характера.

Список литературы:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/dok/akt/6591.

2. Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011-2020 гг. «Петербургская Школа 2020» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.k-obr.spb.ru›downloads/810/1.doc.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

АРХИТЕКТОНИКА ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

© Григорьева М.А.[♣]
Военная академия РВСН им. Петра Великого, г. Москва

В статье обосновывается конфигурация педагогико-эргономической ситуации в рамках построения безопасной образовательной среды ВВУЗа.

Под педагогико-эргономической ситуацией в данной статье понимается концентрированное и последовательное выражение усложняющихся во временном пространстве образовательной среды ВВУЗа целенаправленных фрагментов педагогико-эргономической действительности, опосредующих активность и готовность субъектов к личностно-профессиональному самоопределению, саморазвитию и самореализации при условии обеспечения безопасности и комфортности [1].

В отношении педагогико-эргономических ситуаций *архитектоника* предполагает конструктивное выражение особенностей их предметно-пространственного, психолого-инженерного и социально-инженерного строения, задаваемого вектором военного образования и направленным на эргономическую регуляцию опасностей и рисков достижения качества образования.

Первым непреложным стратегическим компонентом безопасности каждой педагогико-эргономической ситуации выступает ценностно-ориентационное единство субъектов образования по отношению к смыслам, целям профессионального образования и ценностям, значимым для обеспечения качества подготовки современного офицера и защиты образовательных потребностей субъектов от возможных опасностей и рисков. В их наполнении выделим:

- социально-контактный компонент среды как личный пример преподавателей и курсантов, их личностно-профессиональная культура, опыт, образ жизни, продукты деятельности, задающие основания для профессионального образования;
- профессиональные образовательные программы и учебные программы дисциплин;
- реализуемые методики обучения и воспитания для продуктивного личностно-профессионального саморазвития курсантов;
- нормы поведения и взаимоотношений (сотрудничества, взаимопомощи); взаимодействующих с ВВУЗом учреждений, организаций, групп и их представителей, обеспечивающие расширение траекторий личностно-профессионального саморазвития и самореализации обучающихся;

[♣] Преподаватель кафедры Гуманитарно-социальных дисциплин.

– социальное «устройство» каждого курсантского подразделения и коллективов в целом (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих», «звезд», отстающих, «отверженных» и т.д.);
– реальное место обучающегося и преподавателя в структуре микро- и макросоциума, включенность субъектов в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств: информационной; соматической и других.

С учетом их ценностно-ориентационного единства получает свое развитие и целенаправленно формируется субъектами весь веер ценностно-смысловых, социально-инженерных, психологических, педагогических, эргономических и предметно-пространственных составляющих педагогико-эргономических ситуаций, обеспечивающих их безопасность и, как следствие, продуктивность личностно-профессионального самоопределения, саморазвития и самореализации курсантов – будущих офицеров как качество образования.

Вторая группа стратегических, инвариантных составляющих педагогико-эргономических ситуаций включает:

1. физическое окружение среды – архитектура здания ВВУЗа, степень открытости-закрытости конструкций дизайна, размер и пространственную структуру учебных кабинетов и других помещений в здании, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широту пространственных перемещений в них субъектов;
2. инженерное окружение: материальные условия организации учебно-воспитательного процесса в рамках учебных занятий, войсковой практики, форм внеаудиторной работы; условия быта курсантов в общежитии; образовательные ресурсы (средства, компьютерное оборудование и др.); физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и так далее);
3. информационный компонент среды: общевузовские акты и нормы функционирования на принципах гуманизации – устав, правила и законы внутреннего распорядка ВВУЗа; «неписаные законы», традиции курсантского сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, к их мнениям; правила личной и общественной безопасности; образовательные ресурсы, рекламы; персонально адресованные воздействия – идеи, выраженные в той или иной форме; требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения и другие;
4. соматический компонент среды – который, по отношению к психике субъекта-образования, составляет собственное тело и его состояния.

В контексте выхода на осмысление специфики проектирования в рамках всех преемственных педагогико-эргономических ситуаций инвариантных характеристик среды представим анализ ее параметров.

Первая группа из них связана с инженерно-пространственными характеристиками образовательной среды. Как внутреннее убранство – размеры «жизненных пространств», так и разновекторные образовательные ресурсы должны соответствовать параметрам: комфортности; разнообразия; экологичности; включать наличие «убежищ от чрезмерной сенсорной стимуляции» и зон рекреации; иметь адекватную степень акустической и визуальной агрессивности (агрессивными визуальными полями являются не только голые стены, глухие заборы и перегородки, монотонное оформление, стандартизированность и безликость архитектуры, но и единообразие, ограниченность средств обучения).

Вторая группа параметров включает в себя составляющие психолого-педагогического и социально-инженерных компонентов педагогико-эргономических ситуаций в рамках безопасной образовательной среды ВВУЗа.

Представим проведенную нами интерпретацию психодиагностических параметров образовательной среды, разработанных В.Н. Мясищевым [3, с. 147], Б.Ф. Ломовым [2, с. 78], В.А. Ясвиным [4, с. 32] в проекции показателей качества – антикачества педагогико-эргономических ситуаций безопасной образовательной среды ВВУЗа (табл. 1).

Таблица 1

Проектируемые параметры педагогико-эргономических ситуаций как показателей их качества и антикачества в достижении качества образования

Параметры	Показатель качества педагогико-эргономической ситуации, обуславливающий безопасность и устойчивость образовательной среды в целом	Показатели антикачества педагогико-эргономических ситуаций как опасности и риски безопасности образования
Стратегические параметры педагогико-эргономических ситуаций		
Модальность	Наличие в каждой педагогико-эргономической ситуации стабильных и разновекторных условий и возможностей для развития личностно-профессиональной, деятельностной, социальной активности субъектов, обеспечения их свободы в выборе траекторий саморазвития и самореализации	Направленность условий и возможностей среды на развитие пассивности педагогов и обучающихся, ограничение личной свободы, зависимость
Осознаваемость	Ценностно-смысловое единство субъектов образования в достижении качества образования, их сознательная включенность и активность в проектировании педагогико-эргономических ситуаций для реализации целей и смыслов достижения качества образования	Разобщенность на уровне смыслов и целей. Внешняя, формальная активность как способ приспособления к условиям и возможностям педагогико-эргономической ситуаций

Продолжение табл. 1

Параметры	Показатель качества педагогико-эргономической ситуации, обуславливающий безопасность и устойчивость образовательной среды в целом	Показатели антикачества педагогико-эргономических ситуаций как опасности и риски безопасности образования
Обобщенность	Высокая степень координации деятельности администрации, преподавателей и обучающихся как команды единомышленников по проектированию и реализации преемственных педагогико-эргономических ситуаций, обеспечивающих достижение качества образования	Отсутствие или формальность взаимодействия и взаимосвязи участников образовательного процесса, их пассивность и разобщенность, в т.ч. в плане преемственности
Доминантность	Значимость каждой педагогико-эргономической ситуации и образовательной среды ВВУЗа в целом в системе ценностей педагогов, обучающихся, родителей, заказчиков.	Непринятие педагогико-эргономических ситуаций как ценностных оснований для самоопределения, саморазвития, самореализации.
Устойчивость	Стабильность, безопасность и эффективность ресурсов проектирования ПЭС (кадровых, административно-управленческих, концептуальных, научно-методических, дидактических, эргономических, материально-технических). Как следствие, сохранность контингента, закрепляемость выпускников после профобразования в войсках, сохранность материальной базы, наличии традиций и другое.	Неустойчивость ресурсов в рамках педагогико-эргономических ситуаций (текучка кадров, отсутствие сплоченного административного аппарата, отсутствие традиций, концептуальная неопределенность и др.)
Тактические параметры педагогико-эргономических ситуаций		
Интенсивность	1. Насыщенность ПЭС, с учетом специфики прогнозируемых опасностей и рисков этапа личностно-профессионального становления обучающихся, условиями и возможностями для достижения качества образования (в том числе на уровне психологической службы). 2. Концентрированность их проявлений для высокой степени напряжения, мобилизации ресурсов и потенциалов обучающихся и преподавателей в достижении качества образования	Ограниченность и формальность условий возможностей в рамках конкретной педагогико-эргономической ситуации, что провоцирует безразличие, бездеятельность обучающихся и педагогов
Широта	Инженерно-пространственное окружение, содержание и технологии обучения и воспитания, учебно-методическое обеспечение, разнонаправленные социокультурные связи в рамках профессиональных образовательных программ и внеаудиторных форм обеспечивают в рамках каждой ПЭС достижение качества образования с учетом специфики этапа личностно-профессионального самоопределения, саморазвития обучающихся	Узкопрофессиональная направленность ситуаций на реализацию знаниевого компонента содержания образования. Отсутствие культурологической вариативности содержания, технологий и форм самоопределения, саморазвития и самореализации
Когерентность	Высокая степень согласованности внутренних и внешних условий и возможностей в рамках каждой ситуаций, обеспечивающая эффективное личностно-профессиональное самоопределение, саморазвитие и самореализацию субъектов	Рассогласованность условий и возможностей ситуаций. Отсутствие координации ситуаций для эффективного личностно-профессионального самоопределения, саморазвития и самореализации

Продолжение табл. 1

Параметры	Показатель качества педагогико-эргономической ситуации, обуславливающий безопасность и устойчивость образовательной среды в целом	Показатели антикачества педагогико-эргономических ситуаций как опасности и риски безопасности образования
Эмоциональность	Рациональное соотношение эмоционального и рационального компонентов в каждой ПЭС как психологически безопасного характера отношений: 1. взаимоотношения имеют позитивную эмоциональную основу; 2. обучение и воспитание идет в логике «от чувств, эмоций к логике и практике»; 3. гармония цветового оформления инженерно-пространственной среды	Преобладание рационального компонента в среде в целом и в каждой педагогико-эргономической ситуации, обезличенность взаимоотношений, эмоционально-чувственная депривация, монотипия инженерно-пространственной среды.
Мобильность	Способность и готовность обучающихся и преподавателей к проектированию ПЭС и самоизменению в их рамках, с учетом требований достижения качества образования, регуляции опасностей и рисков социо-инженерной ситуации.	Стереотипное воссоздание в каждой ситуации схожих условий и возможностей образовательной среды без учета специфики этапа. Косность и ограниченность в проектировании без учета образовательной и социо-инженерной ситуации.

Таким образом, стратегические и тактические параметры проектирования педагогико-эргономических ситуаций выступают архитектоникой ПЭС (рис. 1).

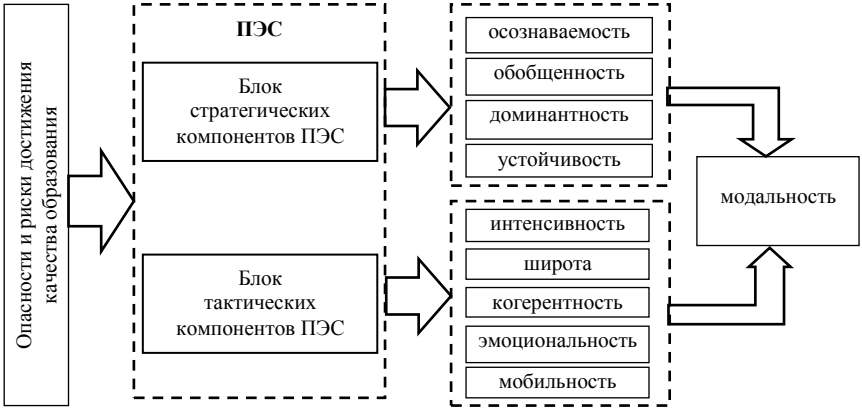


Рис. 1. Архитектоника педагогико-эргономической ситуации

Каждая преемственная педагогико-эргономическая ситуация включает в себя:

– инвариантные и стабильные, в целом присущие каждой из них условия и возможности, параметры педагогико-эргономических ситуаций стратегического уровня, обеспечивающие его устойчивость в преодолении противоречий и проблем функционирования;

– целенаправленные, в логике регуляции опасностей и рисков для конкретного этапа личностно-профессионального становления специалистов тактические составляющие образовательного процесса, где «строительные леса» – цели и содержательные компоненты знания, а фундамент – операционально-деятельный характер их освоения.

Проектирование педагогико-эргономических ситуаций обуславливает разработку универсальной технологии их проектирования для установления на всех этапах личностно-профессионального становления обучающихся причинно-следственных связей неэффективности условий среды в достижении качества образования, их регуляцию посредством моделирования педагогико-эргономических ситуаций, интегрирующих смыслы – цели – содержание – способы, средства деятельности – нормы и правила взаимодействия на уровне интеграции стратегических и тактических параметров среды.

* * *

1. Педагогико-эргономическая ситуация – клеточка безопасной образовательной среды. Проектирование педагогико-эргономических ситуаций – средство организации и управления безопасной образовательной средой.

2. Принципы проектирования педагогико-эргономических ситуаций, исходя из новой цели образования как средства организации безопасной образовательной среды, включают в себя не только общепринятые в педагогическом проектировании (преемственности и целостности этапов проектирования, опоры на научные рекомендации, партисипативности и добровольности участия, коллегиальности и консенсуса, «командной» работы проектировщиков, переход от директивных к партисипативным методам руководства через выстраивание горизонтальных траекторий самоуправления), но и новые, предложенные нами с точки зрения значимости проектирования безопасной образовательной среды как регуляции опасностей и рисков достижения качества образования. К ним относится ориентация на потенциальные возможности и ограничения обучающихся как ресурсы личностно-профессионального становления, соотнесение в педагогико-эргономической ситуации инвариантного (стратегического) и вариативного (тактического) компонентов проектирования), учет внешних факторов среды в проектировании педагогико-эргономических ситуаций для регуляции опасностей и рисков достижения качества образования.

3. Структура проектирования педагогико-эргономических ситуаций включает в себя: стратегический пласт проектирования, выводимый из проекции долгосрочных показателей-параметров образовательной среды, а именно: модальность, осознаваемость, обобщенность, устойчивость, широта, доминантность. Тактические пласты как условия и возможности в регуляции опасностей и рисков на всех этапах личностно-профессионального становления специалиста через вариативные, динамические параметры пе-

дагогико-эргономических ситуаций (интенсивность, осознаваемость, эмоциональность, когерентность, мобильность).

Список литературы:

1. Григорьева М.А., Григорьев С.М. Педагогико-эргономические ситуации как средство организации и управления образовательной средой. – М.: ВА РВСН. – Известия № 246.

2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 402 с.

3. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 361 с.

4. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. – М: Московский городской психолого-педагогический институт, 1997. – 86 с.

5. Rapoport A.Human Aspects of Urban form. – Oxford, 1997. – 438 p.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПОДХОДЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

© Кондин Б.И.[♣]

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена анализу процессов, происходящих в образовательном пространстве современного вуза. В работе рассматриваются тенденции, характерные для нашего времени, выявляются наиболее острые проблемы, определяются условия, необходимые для их преодоления, обосновываются современные подходы, наиболее полно отвечающие задачам совершенствования образования на современном этапе, определяется роль музыки в обучении и воспитании творческой личности.

О роли образования на современном этапе, его задачах, перспективах, стратегических приоритетах написано немало трудов, что вполне закономерно. Обсуждаются социальные трансформации, происходящие на современном этапе в системе высшего образования, качество и конкурентоспособность высшего образования России, анализируется рынок образовательных услуг, формулируются теории конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования, выдвигаются идеи формирования эффективных стратегий взаимодействия в сфере оценки гарантий качества образова-

♣ Директор департамента Молодежной политики и культурных программ.

ния, выдвигается широкий спектр дискуссионных вопросов, среди которых и роль художественно-эстетической составляющей в обучении и воспитании творческой личности. Все это позволяет обратиться к решению множества проблем, возникших на современном этапе развития образования.

В работах современных исследователей постоянно высказывается убеждение в том, что «образование – важнейший конструкт цивилизации, поскольку главным ее условием является преемственность общественной жизни, а образование служит основным элементом, транслирующим культурные достижения. Даже в остро критические периоды развития общества стремление к образованию было инстинктивной силой, «соломинкой для утопающего», несмотря на то, что для таких периодов характерен переход любой системы на низшие ступени регуляции, в частности общество переходит к использованию более ранних, примитивных культурных практик» [2, с. 3].

Обосновывая такую точку зрения точку В.И. Добреньков и В.Я. Нечаев напоминают, что «в 90-е гг. XX в., когда состояние упадка парализовало все сферы жизни, а в экономике еще не появились симптомы выхода из кризиса, аудитории учебных заведений уже заполнялись, стремительно росло количество абитуриентов. И это происходило на фоне почти полной дискредитации самой идеи образования, так как успеха в обогащении и в общественном положении добивались так называемые новые русские, не отличавшиеся образованностью и профессиональной компетентностью, способные в дикой конкуренции идти на риск, использовать грубую силу, пренебрегая элементарной человеческой нравственностью» [2, с. 3].

А далее они приводят высказывание одного из президентов США: «В Америке сильные университеты не потому, что Америка богата, а Америка богата именно потому, что в ней сильные университеты». Главный же вывод, «который следует из истории послевоенного развития США, Германии, Южной Кореи, Японии, да и СССР, заключается в том, что приоритетность образования является не следствием благосостояния государства, а его основной причиной» [2, с. 3-4]. Сегодня очевидно, что, информационной цивилизации необходимы высокообразованные специалисты, активные, креативные, способные мыслить неординарно, готовые к принятию решений, умеющие работать в команде и т.д. Все ускоряющийся темп технического прогресса требует от системы образования способности к переменам, к моделированию новых образовательных систем, отвечающих требованиям времени.

«Интеллектуальный потенциал страны – это часть населения, способная в вербальной или вещественной форме выразить и материализовать генетический цивилизационный потенциал нации как сообщества, объединенного экономическими интересами в государство. От качества интеллектуального потенциала страны зависит уровень ее экономики и характер распределительных отношений, структура выстраиваемых социальных институтов и содержание социализации личности, психологический настрой нации, изменяющийся по шкале агрессия – благородство; в итоге место в мировой

истории» [6, с. 7]. Добавим, что интеллектуальный потенциал страны самым непосредственным образом связан с эмоциональным «здоровьем» нации, с ее художественно-эстетическими и духовно-нравственными идеалами, ее способностью реализовать свои творческие устремления.

Несомненно, новые компетентностные модели, рассчитанные на выявление и реализацию интеллектуального потенциала страны, значительно расширяют образовательное поле, способствуют модернизации современной системы образования, которая рассматривается в контексте модернизации экономики России, совершенствования работы социальных институтов. Национальный проект «Образование» предстает как предпосылка модернизации всей образовательной системы России. «Обладая пятилетним временным лагом реализации (2006-2010 годы), этот проект стал действенным стимулом творческих инициатив образовательных учреждений, связующим звеном между социальной политикой государства, направленной на модернизацию социально-экономических отношений, рост благосостояния населения, и активизацию инновационных процессов в системе общего и профессионального образования» [6, с. 7].

В национальном проекте очень четко сформулирована стратегическая цель образовательной политики России, заключающееся в повышении качества общего и профессионального образования, в обеспечении его доступности всем слоям населения России. Рассматривая образование как социальный институт, современные исследователи особо обращают внимание на то, что «интегративная функция образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, тем самым формируя социальную общность. В массовом сознании этот процесс идентифицирован с социализацией индивида, его превращением в личность и имеет культурологическое содержание. Сущность же этой функции заключается в том, что независимо от того, идет ли речь о формировании этических, нравственных, религиозных, правовых принципов (методами изобразительного, вербального искусства, теологии, схоластики или науки), интегративная социальная функция образования призвана в массовом масштабе формировать мировоззрение, лежащее в основе восприятия личностью господствующих, распределительных функций как социально-справедливых» [6, с. 176].

Этим обусловлена необходимость применения интегративно-культурологического подхода, позволяющего рассматривать множество факторов, в том числе роль музыки в процессе становления и развития личности как одного из важнейших факторов в формировании у нее высоких эстетических и духовно-нравственных идеалов. Этими идеалами определяется та система ценностей-ориентиров, которая позволяет человеку искать свое собственное место в «пирамидальной ячейке социально-профессиональной структуры» [6, с. 177]. Именно то место, которое отвечает его духовным исканиям, его внутренним потребностям, его мировоззренческим убеждениям. Многие

современные исследователи справедливо полагают, что сегодня мы стоим перед необходимостью перехода к новым социально-гуманитарным технологиям управления в образовательных практиках. Чрезвычайно интересной для нашего исследования является работа Ю. Резника, в которой автор утверждает необходимость перехода от технократического к гуманитарному подходу в сфере образования. Он обращает внимание на то, что «в социальной науке и образовательной деятельности сложились два основных подхода к изучению целенаправленного изменения систем управления – социоинженерный (преимущественно «технократический») и гуманитарный («понимающий»). С ними связаны и определенные идеалы научности, и особенности преподавания в отечественных вузах» [5, с. 139].

По мнению Ю. Резника, сегодня сложилась ситуация, требующая кардинальных изменений в сфере образования. Он считает, что «социально-гуманитарные технологии управления выражают качественно новый подход к созданию систем управления с учетом всего социокультурного контекста организационных изменений: исторического опыта страны или региона, лучших культурных традиций общества и организации, особенностей организационной культуры и пр., а также представлений субъектов управления. Социально-гуманитарный подход ориентирован на изучение и целенаправленное развитие систем управления в единстве их социальной и культурной, субъектной и объектной, институциональной и символической сторон, т.е. Всего социокультурного контекста организационных изменений. Такие изменения достигаются путем формирования у субъектов соответствующих представлений (идеологии, миссии) о желаемом или оптимальном с точки зрения самих субъектов состоянии данных объектов и систем, а также с учетом его жизненной стратегии (стратегий). Такого рода технологии совершенно необходимы в процессе реформирования современной образовательной системы» [5, с. 156].

Это очень важный аспект для определения пути гуманизации современной системы образования. Но при этом следует заметить, что, и как многие другие понятия, «гуманизация образования» имеет множество трактовок. Среди основных его значений следует выделить два: гуманитаризацию и демократизацию образования. Гуманитаризация образования предполагает расширение гуманитарного поля, введение в образовательное пространство значительного количества гуманитарных предметов, способствующих формированию гуманитарной культуры личности – важнейшего аспекта в осуществлении ее творческого становления. Это направление для нашего исследования, несомненно, значимо, поскольку включение музыки в образовательное пространство современного технического вуза строится на осознании необходимости гуманитаризации образования, на понимании того, что это способствует формированию гуманитарной культуры личности, которую Ю. Шор характеризует как культуру переживания, как культуру «бесконечности индивидуального сознания» [7, с. 3], устремленного к совер-

шенствованию и самосовершенствованию. Таким образом, гуманитаризация образования являет собой обязательную составляющую процесса гуманизации образования, то есть обращение к процессу гуманитаризации образования является представляет собой один из важных аспектов исследования. Этим объясняется необходимость применения в исследовании проблем совершенствования образования на современном этапе гуманитарно-культурологического подхода, позволяющего раскрыть этот аспект наиболее полно.

Однако, гуманитаризация образовательного процесса – это только первый шаг в сторону гуманизации образования. Следующим важным условием гуманизации образовательного процесса является осознание демократизации и либерализации учебно-воспитательного процесса. Необходимо рассмотреть демократическую концепцию образования, включающую в себя представление о демократическом идеале, социальной эффективности как цели образования, взаимодействии традиционного и прогрессивного образования. Обосновывая демократическую концепцию образования, Дж. Дьюи пишет: «Что касается образования, отметим предже всего, что установление такой формы социальной жизни, в которой интересы переплетаются и взаимопроникают, где прогресс или перестройка являются важным фактором, делает демократическое общество более, чем какое то ни было другое заинтересованным в целенаправленном и систематическом образовании... Демократия – это нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных. Все это способствует разрушению барьеров класса, расы и национальной территории, которые не дают людям осознать до конца смысл своих действий» [3, с. 85].

Эти слова философа и педагога Дж. Дьюи написаны в первой половине прошлого века, но их актуальность в образовательном пространстве нашего времени несомненна. Демократическая концепция образования, согласно которой оно трактуется как жизненная необходимость для каждого человека, предполагает осмысление таких значимых проблем, как: обновление жизни посредством передачи опыта; образование и общение; сущность, смысл и функции социальной среды; роль образования в раскрытии творческих возможностей личности; значение общественных явлений в трансформации образовательного процесса; цели образования и критерии определения эффективности процесса их достижения; значение познавательного интереса в оптимизации образовательного процесса; интерпретация педагогических ценностей, индивидуум и мир – проблемы взаимодействия; профессионально-технические аспекты образования; определение возможностей взаимодействия традиционного и прогрессивного образования. И это далеко не полный круг вопросов, который возникает перед исследователем, обращенным к изучению проблемы гуманизации современной системы высшего образования.

Список литературы:

1. Гаязов А.С. Образованике и образованность в современном мире. – М.: «Наука», 2003. – 256 с.

2. Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование / В.И. Добреньков, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

3. Дьюи Дж. Демократия и огбразование. – М.: «ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС», 2000. – 384 с.

4. Рыбин В.А. Гуманизм как этическая категория. – М.: «Логос», 2004. – 272 с.

5. Человек вчера и сегодня. Междисциплинарные исследования. Вып. 4. / Рос. Академия наук, Институт философии; отв. ред. М.С. Киселёва. – М.: ИФРАН, 2010. – 243 с.

6. Шереги Ф.Э., Савинков В.И. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. – М.: ЦСПиМ, 2011. – 288 с.

7. Шор Ю. М. Культура как переживание. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 220 с.

ЗАОЧНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ХИМИИ В РАМКАХ VII КОНКУРСА «ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ»

© Мельник А.А.[♣]

Учебный центр ЗАО «Крисмас+», г. Санкт-Петербург

В статье представлены некоторые результаты заочного тестирования по химии, проведенные на сайте конкурса «Инструментальные исследования окружающей среды», проведен разбор заданий, вызвавших наибольшие затруднения у участников тестирования.

Конкурс «Инструментальные исследования окружающей среды» проводится для школьников 7-11 классов с 2005 года. В рамках конкурса школьники могут пройти заочное тестирование по теоретическим вопросам выбранной темы исследования. Тестирование позволит участникам конкурса проверить свою подготовку по теоретической части темы исследования, а это в свою очередь может сыграть положительную роль во время защиты работы на конференции при ответах вопросы конкурсного жюри. Кроме того, участие в заочном тестировании напоминает сдачу ЕГЭ и ГИА. Тестирование проводится на сайте конкурса http://www.eco-konkurs.ru.

Участникам предлагается выполнить задания: группы «А» – 1 правильный ответ из 4, группы «Б» – 2 правильных ответа из 4, группы «В» – группы «Г» – вписать недостающее слово в определение, закончить фразу.

[♣] Заместитель руководителя, кандидат педагогических наук.

В 2011-2012 учебном году школьники в рамках VII конкурса «Инструментальные исследования окружающей среды» проходили заочное тестирование по химии. Тест «Химия-9» прошло 20 школьников, средний балл – 42,15 (max 50), тест «Химия-11»: прошло 14 школьников, средний балл – 37,2 (max 50). Как показали результаты, у школьников вызвали затруднения некоторые задания.

Неорганическая химия

Задания на тему «Гидролиз солей». Как показали результаты тестирования, у школьников вызывают затруднения понятия «гидролиз по катиону», «гидролиз по аниону», «полный гидролиз». Так, в ответах участники ошибочно указывали, что гидролизуются соли: NaF, $CaCl_2$, K_2SO_4, KBr. Также участники ошибочно указывали, что $AgNO_3$ и Na_2CO_3 гидролизуются по катиону и аниону одновременно.

На вопрос «Каково отношение к гидролизу сульфида алюминия:…» некоторые участники выбирали ответы «не гидролизуется» и «гидролизуется по аниону». Сульфид алюминия образован слабыми кислотой и основанием, поэтому правильный ответ «гидролизуется по катиону и аниону», в другом задании некоторые участники ошибочно указали, что соли $Fe_2(SO_4)_3$ и $(NH_4)_2CO_3$. подвергаются полному гидролизу.

Задание «Щелочную реакцию среды имеют растворы…» имеет два правильных варианта ответа: Na_2CO_3 и Rb_2S. Некоторые участники выбирали неверные варианты CsCl и $KClO_4$. Карбонат натрия и сульфид рубидия образованы сильным основанием и слабой кислотой, поэтому реакция раствора щелочная. А хлорид цезия и хлорат калия образованы сильными основанием и кислотой.

Тип химической связи и тип кристаллической решетки. В задании «Веществом с ковалентной полярной связью является:…» ошибочно выбирали вещества NaBr и $CaCl_2$, для которых характерна ионная связь.

В задании «Ионную кристаллическую решетку имеет…» из предложенных вариантов участники тестирования ошибочно выбирали ответы «хлор» и «хлорид фосфора (III)».

Степень окисления. В задании «Наименьшую степень окисления хром имеет в соединении:…» ошибочно выбирали K_2CrO_4, где степень окисления хрома +6, и $Cr_2(SO_4)_3$, где степень окисления хрома +3 (*правильный ответ* – $CrSO_4$, где у хрома степень окисления +2).

Многие участники неправильно вычислили степень окисления азота в гидроксиламине NH_2OH, называя варианты -3 и -2. Правильный ответ: степень окисления равна (-1).

В задании «Атомы азота и углерода имеют одинаковую степень окисления в соединениях…» было приведено по два варианта соединений углерода и азота: a) NH_3, b) CO, c) NO_2 и d) CCl_4. В этом задании нужно было выбрать варианты c и d, поскольку в диоксиде азота и четыреххлористом угле-

роде у азота и углерода одинаковая степень окисления +4. Однако некоторые участники ошибочно указывали варианты a и d (т.е. соединения NH_3 и CCl_4), b и d (т.е. соединения CO и CCl_4), a и b (т.е. соединения NH_3 и CO).

Средние и кислые соли. В одном из заданий к средним солям участники причисляли NaH_2PO_4 и KHS, которые относятся к кислым.

Кислотно-основные свойства неорганических соединений. При ответе на вопрос «Верны ли следующие суждения о магнии и его соединениях? А) Магний реагирует и с кислотами, и со щелочами. Б) Оксид магния является основным оксидом» часто выбирали вариант «верны оба суждения», забывая, что магний не реагирует со щелочами. К тому же можно заметить, что два суждения явно противоречат друг другу: если бы магний реагировал и с кислотами, и со щелочами, то оксид магния также бы обладал амфотерными свойствами. В данном вопросе верным является только утверждение Б.

В задании «Общим свойством меди и железа является их способность растворяться в …» из ответов выбирали разбавленную серную кислоту и раствор щелочи. Но медь не реагирует с разбавленной серной кислотой, а со щелочью не реагируют, ни железо, ни медь. Из предложенных вариантов ответов правильным был «в азотной кислоте».

В задании «Гидроксид натрия взаимодействует с каждым из двух веществ:…» участники ошибочно выбрали все неправильные варианты: a) MgO и HCl, b) NH_3 и SO_3, c) H_2S и KNO_3. Из предложенных вариантов ответов правильным был d: HNO_3 и Al.

Химические реакции между неорганическими веществами и условия их протекания. В задании «С водой при обычных условиях реагирует…» ошибочно выбирали оксид азота (II) и оксид железа (II). Из предложенных вариантов ответов правильным был оксид азота (IV).

В одном из заданий некоторые участники утверждали, что химическая реакция возможна между NaOH и K_3PO_4, а другие – между HCl и $Ba(NO_3)_2$. Из предложенных вариантов ответов правильным был «между Zn и $CuCl_2$»

В задании «Каждое из перечисленных веществ H_2O и Cl_2 взаимодействует с веществом:…» некоторые участники отвечали «с кислородом». Из предложенных вариантов ответов правильным был d: с натрием.

В схеме превращений $SiO_2 \xrightarrow{X} K_2SiO_3 \xrightarrow{Y} H_2SiO_3$ некоторые школьники утверждали, что веществами **«X»** и **«Y»** могут быть соответственно b) K_2SO_4 и H_2O и d) KCl и CO_2. Из предложенных вариантов ответов правильным был c: KOH и HCl.

Некоторые участники ошибочно полагали, что разбавленная серная кислота может реагировать с серебром Ag и оксидом кремния SiO_2. Правильные ответы на этот вопрос – $Ba(NO_3)_2$ и Fe_2O_3.

В задании «И серная кислота, и гидроксид калия способны реагировать с…» участники ошибочно выбирали варианты «с водородом» и «с оксидом магния». Правильные варианты ответов – «с гидроксидом алюминия» и «с цинком».

В задании «Алюминий взаимодействует со следующими веществами…» из 4 предложенных вариантов правильными было три: Fe_2O_3, HNO_3 (р-р) и NaOH(р-р). Единственный неправильный вариант P_2O_3 некоторые участники тоже выбрали.

Окислительно-восстановительные реакции. В задании «Изменению степени окисления $Fe^{+2} \rightarrow Fe^{+3}$ соответствует схема:…» некоторые участники выбирали вариант ответа «$Fe_3O_4 + HI \rightarrow FeI_2 + I_2 + H_2O$». Это неправильный ответ, поскольку в соединении Fe_3O_4 железо находится в степенях окисления +2 и +3. Правильный вариант ответа b: $FeCl_2 + Cl_2 \rightarrow FeCl_3$.

Некоторые участники тестирования ошибочно причисляли к окислительно-восстановительным следующие реакции: хлорида натрия (твердого) с концентрированной серной кислотой и димеризации оксида азота (IV). Остальные два ответа являлись правильными. Это реакции алюминия с разбавленной азотной кислотой и оксида марганца (IV) с соляной кислотой.

В задании «При взаимодействии $CuSO_4$ и KI среди продуктов реакции образуются…» участники должны были выбрать «CuI» и «I_2». Реакция сульфата меди и иодида калия является окислительно-восстановительной, где медь выступает окислителем, а иод – восстановителем. Некоторые участники ошибочно указывали, что образуется соединение CuI_2.

Электролитическая диссоциация. При ответе на один из вопросов некоторые участники считают слабыми электролитами соляную кислоту и гидроксид натрия. Из предложенных вариантов ответов правильным был с: сероводородная кислота.

Скорость химических реакций. Задание, с которым большинство участников не справились, звучит так: «С наибольшей скоростью соляная кислота взаимодействует с…». Участники выбирали варианты: с металлическим цинком, с металлическим железом, с твёрдым карбонатом железа (II), но никто не выбрал правильный ответ: с раствором гидроксида натрия. Первые три вещества являются твердыми, соответственно реакция идет на границе твердой фазы и раствора. А в случае с раствором гидроксида натрия реакция идет в однородной (гомогенной) среде, где степень диффузии, а соответственно, и скорость реакции самая высокая.

Периодический закон и периодическая система. На вопрос: «В каком ряду химические элементы расположены в порядке возрастания их атомного радиуса?...» ошибочно выбирали ответ «Li, Be, B, C». Но в периоде слева направо радиус атомов уменьшается. Правильный ответ – d: F, Cl, Br, I, поскольку в группах сверху вниз радиус атомов увеличивается.

Состав неорганических соединений. На вопрос «Химическое соединение состава $K_2ЭO_3$ образует каждый из двух элементов:…» некоторые участники тестирования ошибочно выбирали ответ «азот и сера». Действительно, существует соединение состава K_2SO_3, однако соединение K_2NO_3 не существует. Правильный ответ на этот вопрос – углерод и сера, образующие соединения K_2CO_3 и K_2SO_3.

Органическая химия

В ответе на один из вопросов некоторые участники изомером 2-метилпропанола-1 назвали вещество 2-метилбутанол-1. Однако оно является гомологом, поскольку отличается группой CH_3. Правильный ответ – метилизопропиловый эфир

Некоторые участники тестирования полагают, что только σ-связи присутствуют в молекуле бутена-2. Однако, это непредельный углеводород, содержащий в молекуле не только σ-, но и π-связи. Из предложенных вариантов ответов правильным был d: изобутан.

Некоторые участники тестирования полагают, что при восстановлении глюкозы образуется кислота. Но глюкоза содержит альдегидную группу, поэтому кислота может образоваться при окислении. А при восстановлении альдегидной группы образуется спирт.

В схеме превращений: этаналь → X → этилацетат некоторые участники тестирования полагают, что веществом «**X**» является ацетат натрия, ацетилен. Из предложенных вариантов ответов правильным был a: этановая кислота.

В задании «Взаимодействие метановой кислоты с этанолом относится к реакциям…» из предложенных вариантов школьники в основном выбирали «присоединения», что является неправильным ответом. Правильный ответ – c: этерификации.

Некоторые участники тестирования ошибочно причисляли к классу спиртов соединения глицин (на самом деле это аминокислота) и толуол (ароматический углеводород). Правильными ответами были «глицерин» и «бутанол-1».

В одном из заданий тестирования из предложенных вариантов a) этан, b) 2-метилпропан, c) бутан, d) метан нужно было выбрать изомеры. Среди перечисленных веществ изомерами являются два вещества: 2-метилпропан и бутан. Некоторые участники ошибочно полагали, что изомерами являются вещества 2-метилпропан и метан.

Задание «Взаимодействие пропена и хлороводорода протекает…» предполагает выбор всех правильных характеристик реакции. Правильных вариантов ответов было два: «с разрывом π-связи в молекуле пропена» и «без катализатора». Некоторые участники ошибочно указывали еще вариант «по цепному радикальному механизму»

Подробный разбор всех ошибок приведен в пособии на сайте конкурса http://www.eco-konkurs.ru

Список литературы:

1. Варианты заданий олимпиад по химии Санкт-Петербурга, Пермского края, Казахстана.

2. Мельник А.А. Заочное тестирование в рамках VII конкурса исследовательских работ школьников «Инструментальные исследования окружаю-

щей среды». Задания, ответы, комментарии, участники и победители. – СПб.: Крисмас+, 2012.

3. Тесты. Варианты и ответы централизованного тестирования, 11 класс – М.: Центр тестирования МО РФ, 2003. – 337 с.

4. Тесты. Варианты и ответы централизованного (абитуриентского) тестирования. – М.: Федеральное государственное учреждение «Федеральный центр тестирования», 2005. – 382 с.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

© Бояркина Л.А.[♣], Ледак Л.П.[♦]
Марийский государственный технический университет, г. Йошкар-Ола
ООО НИИ мониторинга качества образования г. Йошкар-Ола

Рассмотрена кейс-технология, примененная в компьютерном тестировании для оценки результатов обучения по информатике, как инновационная интерактивная технология, позволяющая проверить уровень сформированности ИКТ-компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Продолжающаяся модернизация российского образования в системе высшей школы, заключающаяся, в первую очередь, в переходе на двухуровневое образование и сокращение количества часов на изучение большинства дисциплин, потребовала соответствующей перестройки содержания образования. Компетентностный подход – это очередной шаг в естественном процессе следования системы образования за требованиями меняющегося мира. Успешность человека в будущей профессиональной и социальной жизни определяется уровнем развития ключевых компетенций [1].

Для контроля и оценки уровня сформированности компетенций в процессе обучения студентов в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) необходимо применять новые эффективные методы.

Одним из «продвинутых» активных методов обучения и контроля в практике ВПО является в настоящее время метод кейсов (case-study), что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;
- вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в

[♣] Доцент кафедры Информатики Марийского государственного технического университета.
[♦] Доцент кафедры Информатики Марийского государственного технического университета, методист НИИ мониторинга качества образования.

различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса [2].

Название метода произошло от латинского термина «casus» – запутанный или необычный случай. Кроме этого, иногда используется термин «кейс-технологии» как папка с учебными материалами.

Кейс представляет собой описание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Кейс готовится по определенному формату и предназначен для обучения студентов анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Кейс-метод более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение.

Кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, эксперимент, методы описания, классификации.

Анализ конкретной ситуации ориентирован на возможность оптимального сочетания теории и практического применения знаний, а также умений, опирающихся на предыдущий опыт практической деятельности обучающихся.

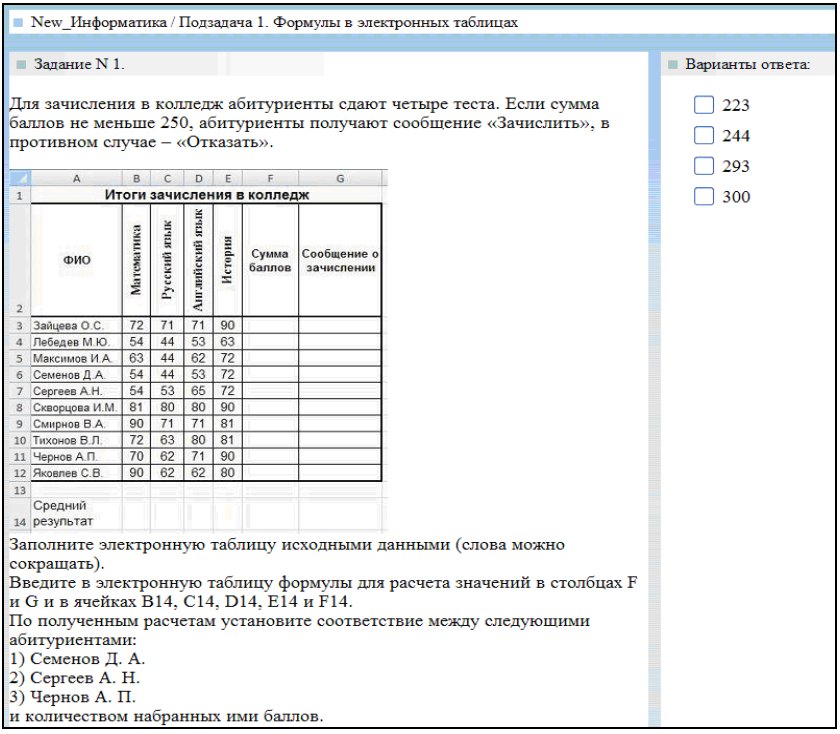
В НИИ мониторинга качества образования (г. Йошкар-Ола) реализован инновационный проект «Федеральный Интернет-экзамен: компетентностный подход» на основе автоматизированной on-line системы проверки уровня обученности студентов. Проект позволяет оценить учебные достижения студентов на различных этапах обучения в соответствии с новыми требованиями, заложенными во ФГОС [3].

Исходя из требований ФГОС, новая модель педагогического измерителя по дисциплине «Информатика» представлена тремя взаимосвязанными блоками. В частности, третий блок представлен кейс-заданиями, содержание которых предполагает применение комплекса знаний и умений, для того чтобы студент смог самостоятельно сконструировать способ решения. Решение студентами подобного рода нестандартных практико-ориентированных заданий будет свидетельствовать о степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО [4].

Например, кейс-задания блока 3 по дисциплине «Информатика» направлены на проверку уровня сформированности ИКТ-компетенции. Разработаны два вида кейс-заданий: задания первого вида проверяют знания, умения и навыки в конкретной области информационных технологий, а кейс-зада-

ния второго вида являются сквозными по дисциплине. Задания блока 3 представлены разными формами тестовых заданий (множественный выбор, определение последовательности, установление соответствия, ввод краткого ответа – ввод целого числа, ввод чисел через запятую, ввод последовательности любых символов).

Рассмотрим пример одного кейс-задания для организации и обработки данных с применением электронных таблиц (рис. 1-3). Получив кейс-задание, студент параллельно с тестирующей программой запускает программу создания электронных таблиц, например, MS EXCEL или другую. После ввода исходных данных в электронную таблицу студенту предлагаются поочередно три задания, оформленные в виде подзадач данного кейса.



New_Информатика / Подзадача 1. Формулы в электронных таблицах

Задание N 1.

Для зачисления в колледж абитуриенты сдают четыре теста. Если сумма баллов не меньше 250, абитуриенты получают сообщение «Зачислить», в противном случае – «Отказать».

	A	B	C	D	E	F	G
1	Итоги зачисления в колледж						
2	ФИО	Математика	Русский язык	Английский язык	Истории	Сумма баллов	Сообщение о зачислении
3	Зайцева О.С.	72	71	71	90		
4	Лебедев М.Ю.	54	44	53	63		
5	Максимов И.А.	63	44	62	72		
6	Семенов Д.А.	54	44	53	72		
7	Сергеев А.Н.	54	53	65	72		
8	Скворцова И.М.	81	80	80	90		
9	Смирнов В.А.	90	71	71	81		
10	Тихонов В.Л.	72	63	80	81		
11	Чернов А.П.	70	62	71	90		
12	Яковлев С.В.	90	62	62	80		
13							
14	Средний результат						

Заполните электронную таблицу исходными данными (слова можно сокращать).
Введите в электронную таблицу формулы для расчета значений в столбцах F и G и в ячейках B14, C14, D14, E14 и F14.
По полученным расчетам установите соответствие между следующими абитуриентами:
1) Семенов Д. А.
2) Сергеев А. Н.
3) Чернов А. П.
и количеством набранных ими баллов.

Варианты ответа:

- 223
- 244
- 293
- 300

Рис. 1. Общая постановка кейс-задания с подзадачей 1

В ходе выполнения данного кейс-задания комплексно проверяется сформированность ИКТ-компетенции в области применения конкретного программного приложения «Электронные таблицы».

Разработка кейс-заданий меняет образ мышления преподавателя, выступает как его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и дейст-

вовать, обновлять свой творческий потенциал. При этом основными задачами являются модернизация учебного процесса, формирование у преподавателей прогрессивного стиля мышления.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода представляет собой сложную творческую работу, которая включает в себя научно-исследовательскую, методическую и технологическую деятельность.

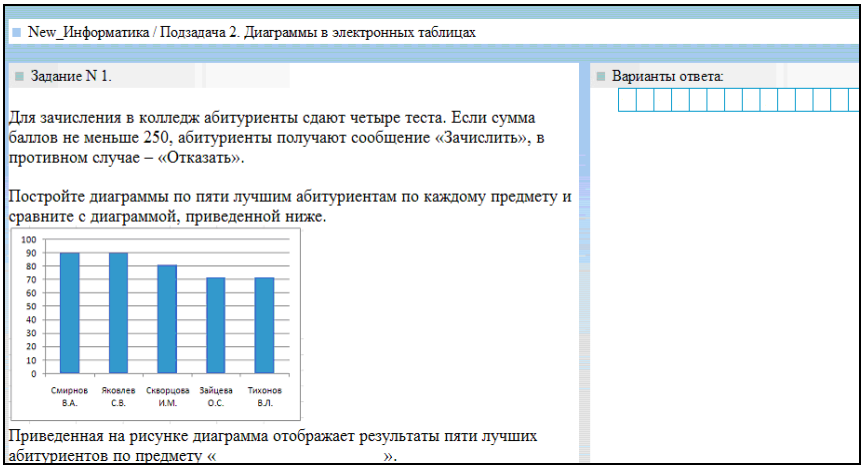


Рис. 2. Подзадача 2

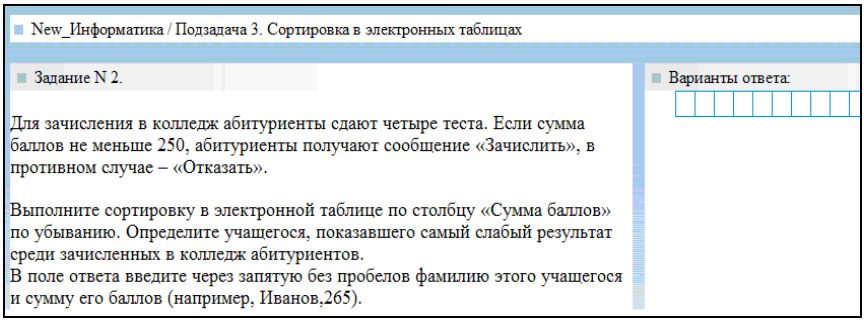


Рис. 3. Подзадача 3

Создание кейса имеет творческий, а поэтому не полностью алгоритмизированный характер. Но его все-таки можно представить в виде своеобразного технологического процесса, основными стадиями которого выступают:

– определение того раздела курса, которому посвящена ситуация;
– формулирование целей и задач;

– определение проблемной ситуации;
– постановка тестовых заданий (подзадач к кейсу);
– оформление кейса в соответствии с требованиями программной оболочки.

Итак, рассмотренная кейс-технология, примененная в компьютерном тестировании для оценки результатов обучения, – это инновационная интерактивная технология на основе реальных или квазиреальных ситуаций, позволяющая проверить уровень сформированности ИКТ-компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Список литературы:

1. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://1kabinet.ucoz.ru/publ/uchitelskaja/stati/tekhnologija_proektirovanija_kljuchevykh_i_predmetnykh_kompetencij/8-1-0-27.

2. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.evolkov.net/case/case.study.html.

3. Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования: компетентностный и традиционный подходы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.фэпо.рф.

4. Киселева В.П. Оценка результатов обучения студентов по итогам ФЭПО: компетентностный подход // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2012. – С. 31-35.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© Доброва Л.В.[♣]
Филиал Московскогогосударственного индустриального университета, г. Кинешма

В статье рассматриваются проблемы применения современных информационных технологий в самостоятельной работе студентов инженерных специальностей в техническом вузе.

[♣] Доцент кафедры «Прикладная информатика в экономике», кандидат педагогических наук.

В современных условиях общество предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов в технических вузах, которые должны обладать необходимыми знаниями в своей профессиональной области и владеть умениями их комплексного применения, т.е. быть профессионально компетентными.

В связи с этим формирование информационной компетентности как одной из профессионально значимых характеристик будущего специалиста инженерно-технического профиля является одной из основных задач высшего профессионального образования.

Возрастающая роль информационных процессов в обществе повышает потребность в информации, в средствах ее обработки, хранения и использования, поэтому актуализируется социальный заказ общества на подготовку компетентных выпускников технических вузов, обладающих высоким уровнем информационной компетентности, способных самостоятельно производить обработку информации согласно профессиональным потребностям, готовых к постоянному профессиональному росту и социальной мобильности.

На эффективность учебного процесса в техническом вузе влияет противоречие между требованиями новой образовательной среды и недостаточной готовностью студентов инженерных специальностей ориентироваться в условиях быстро меняющихся учебных программ. Данное противоречие является своего рода предпосылкой для рассмотрения самостоятельной работы студентов – будущих инженеров с новых позиций, а именно – личностно-ориентированного образования с использованием системного и деятельностного подходов к обучению с использованием средств информационных технологий.

Целью вузовского обучения является не столько наполнение студентов определенным объемом информации, сколько формирование у них познавательных стратегий самообучения и самообразования как основы и неотъемлемой части будущей инженерной деятельности. В связи с вышеизложенным, для достижения высокого уровня профессиональной подготовки студентов, необходимо решить две проблемы – обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации самостоятельной работы студентов. Эффективная интеграция указанных выше подходов ориентирована на повышение качества обучения, формирование и развитие профессиональной компетентности студентов технических вузов, их стремление к непрерывному приобретению новых компетенций.

Анализ различных вариантов организации процесса обучения в технических вузах позволяет сделать выводы о том, что самостоятельная работа студентов в условиях современного учебного заведения будет эффективна, если функция управления будет возложена на преподавателя, располагающего современными техническими средствами обучения. Для достижения цели качества обучения могут помочь новые информационные технологии в комплексе с традиционными методами преподавания.

От организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе зависит многое. В условиях технического вуза самостоятельная работа завершает решение задач всех видов учебной деятельности. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной работой, не могут стать подлинным достоянием человека. Целесообразно заметить, что самостоятельная работа формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности, а это весьма актуально для компетентного специалиста инженерного профиля.

В настоящее время в вузах существуют две формы самостоятельной работы – внеаудиторная и аудиторная. На наш взгляд, сегодня актуальна самостоятельная работа студентов с использованием информационных технологий – информационная, позволяющая поставить самостоятельную работу на новый уровень самостоятельности субъекта обучения (табл. 1).

Таблица 1

Формы самостоятельной работы студентов инженерных специальностей в техническом вузе

Внеаудиторная	Аудиторная	Информационная
Работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме в удобные для студента часы	Самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию	Самостоятельная работа студентов с использованием современных информационных технологий

Перспективное направление, характеризующее новую форму самостоятельной работы, связано с внедрением в учебный процесс современных информационных технологий, сопровождающихся увеличением объемов самостоятельной работы студентов.

Анализ организации самостоятельной работы студентов технических вузов показывает, что при очном обучении традиционно самостоятельная работа включает в себя чаще всего лишь самостоятельную работу с литературой. Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено самостоятельной работы студентов в целом. С использованием информационных технологий возможности организации самостоятельной работы студентов резко расширяются. Актуальной становится самостоятельная работа с обучающими программами, тестирующими системами, информационными базами данных. По существу, все известные виды электронных изданий могут служить основой для организации самостоятельной работы студентов – будущих инженеров, наиболее эффективными из которых являются мультимедийные издания.

Эффективность использования средств информационных технологий в самостоятельной работе студентов во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования автоматизированных систем обучения. В связи с этим целесообразно рассматривать автоматизированные системы

обучения, используемые в конкретной учебной программе, определяемой предметным содержанием, целями и задачами обучения, как программно-методические комплексы.

Использование информационных технологий в учебном процессе позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать самостоятельную работу студентов с различными электронными средствами учебного назначения (рис. 1).

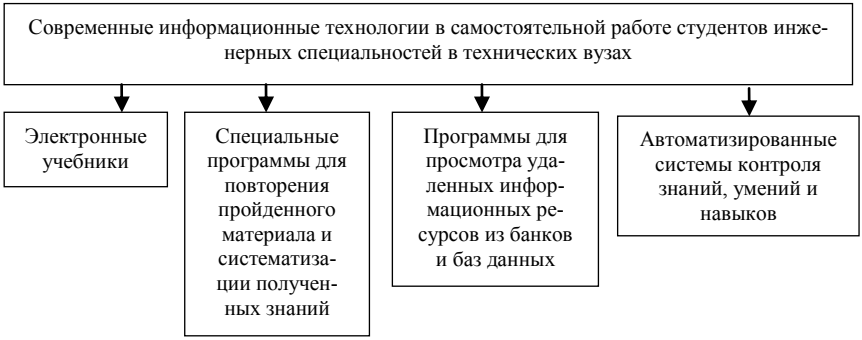


Рис. 1. Современные информационные технологии в самостоятельной работе студентов инженерных специальностей в технических вузах

Самостоятельная работа студентов включает следующие структурные элементы: постановка задачи; поиск; анализ; обработка информации; установление лимита времени; самоконтроль. Данная структура позволяет рассматривать деятельность студентов в самостоятельном приобретении знаний предметного характера поэтапно (рис. 2).

Рис. 2. Этапы самостоятельной работы студентов инженерных специальностей в технических вузах

Анализируя возможности применения средств современных информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов –

будущих инженеров в техническом вузе можно сделать вывод о том, что повышается качество самостоятельной работы, а также всего учебного процесса в целом.

При использовании в образовательном процессе технического вуза информационных технологий возрастает объем и расширяются организационные формы самостоятельной работы студентов инженерного профиля. Все это, по нашему мнению, способствует формированию информационной компетентности студентов, придает их самостоятельной работе новый облик, позволяет не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять самостоятельной работой, формируя основы для дальнейшего самообразования и профессионального роста.

Список литературы:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

2. Оксман В.М. Компьютерная грамотность и профессиональная компетентность // Высшее образование России. – 1994. – № 4. – С.68-69.

3. Садовничий В.А. Компьютерная система проверки знаний студентов // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 20-26.

CD-ROM ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ПО КУРСУ «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ» В AUTOPLAY MEDIA STUDIO

© Мядзюта Г.А.[♣], Затулий А.И.[♦]

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск

В статье анализируется опыт создания CD-ROM обучающего образовательного комплекса в AutoPlay Media Studio по курсу «Современные проблемы информатики и вычислительной техники».

Интернет-технологии стали важной частью современной цивилизации и качественно изменили отношения между различными социальными группами, профессионально работающими с информацией. По меткому наблю-

[♣] Студент кафедры «Системы автоматизированного проектирования».

[♦] Профессор кафедры «Системы автоматизированного проектирования», доктор технических наук, доцент.

дению И.В. Сибирякова появилась интернет-интеллигенция. Вместе с тем, на первое место в иерархии моральных ценностей многих россиян вышли ценности успеха и материального благополучия. А это означает зарождение иного механизма культурных новаций, иных образовательных технологий (e-learning [1]).

По заданию кафедры САПР Дальневосточного государственного университета путей сообщения в AutoPlay Media Studio под авторский курс профессора А.И. Затулий был разработан CD-ROM учебник, включающий медиа-представление курса, рабочую программу, комплект лекций-презентаций, материалы к теоретической части, лабораторный практикум, видеоиллюстративный материал, систему контроля знаний. Блок-схема курса «Современные проблемы информатики и вычислительной техники» приведена на рис. 1.

При всей проблемности web-полей важным является тот созидательный потенциал, которым интернет обладает. В частности весьма перспективным направлением является электронное (цифровое) образование, позволяющее компактно представлять обучающие курсы от рабочей программы до видеоиллюстративного материала и лабораторного практикума.

Обширный спектр web-проблем «человека информационного», «человека виртуального» актуализирует необходимость их структурирования. Сложность поиска эффективных путей решения связана с тем, что web-проблемы не являются дискретными (локальными, обособленными), они принципиально комплексны и требуют комплексного же, рассмотрения. Многофакторный анализ совокупности WWW-проблем проведен на основе объединения теоретических и практических исследований, включающих библиографический анализ российских и зарубежных источников, дискуссионную практику, анкетирование, интервьюирование, опрос мнений в студенческой среде Дальневосточного региона России. Кроме того, учитывались мнения интернет-пользователей, высказываемые на форумах, в чатах и блогах [2].

Среди наиболее значимых технико-техногенных проблем виртуальной реальности следует выделить: проблемы высокоскоростного обновления компьютерной техники и программного обеспечения. Киберперступность, кибершпионаж, проблемы защиты информации, роста объемов информационных полей, переизбытка информации, накопления информационного мусора и прочее.

Виртуальная преступность – еще одна из трудноразрешимых проблем интернета. К киберпреступности относятся следующие виды противоправных действий: компьютерное хулиганство, в частности, взлом программ и коммуникаций (хакерство); деятельность кибersквоттеров – специфический тип мошенничества в сети, основанный на захвате доменов, детская порнография, кибершпионаж. Технические проблемы хакерства за рубежом изучали С. Мак-Клар, С. Шах, К. Хеменвей; в России – М.Е. Фленов, Р.И. Дремлюга. Отдельную трудноразрешимую проблему составляют «психи и мань-

яки» Интернета, в первую очередь потребители детской порнографии. Попытки исследования этой проблемы предпринимали М. Бэнкс, М. Тэйлор. Серьезную проблему представляет безнаказанное мошенничество и вредительство в сети, кибersквотерство и прочие сетевые преступления, исследованию которых посвящены работы И.М. Рассолова, М.Е. Фленова, N. Beaurain, E. Jez и др.

Серьезную проблему составляют изменение темпоральности жизни человека, радикальное ускорение ритмов жизни и проблемы психопатологий. Проблемы здоровья людей-виртуалов, вредные привычки – сидячий, малоподвижный образ жизни, еда за клавиатурой, нарушение режима сна вызывают обеспокоенность ученых. Среди предполагаемых проблем ближайшего будущего – проблемы трансгенной инженерии, возможность совершенствования человека как биологического вида, адаптированное под задачи информатики и вычислительной техники посредством биочипов-имплантов.

Отдельный блок проблем составляют морально-этические проблемы информатики и вычислительной техники – общее измельчание личности: бездуховность, безразличие, практицизм, цинизм, скептицизм и прочее, негативные трансформации моральных принципов. Нарушение адекватности человеческого поведения в реальности, перенос виртуальных стрессов в реальную жизнь вызывает утрату жизненных ориентиров, патоморфоз личности в виртуализирующемся обществе, «расслоение» структуры личности (шизоидность виртуальной культуры).

Отдельный блок проблем составляют морально-этические проблемы информатики и вычислительной техники – общее измельчание личности: бездуховность, безразличие, практицизм, цинизм, скептицизм и прочее, негативные трансформации моральных принципов. Нарушение адекватности человеческого поведения в реальности, перенос виртуальных стрессов в реальную жизнь вызывает утрату жизненных ориентиров, патоморфоз личности в виртуализирующемся обществе, «расслоение» структуры личности (шизоидность виртуальной культуры).

Медленно решаются эстетические проблемы информатики и вычислительной техники – проблемы виртуального искусства [3], анти-искусства, псевдо-искусства, не-искусства, масс-культа и виртуального китча. Практически не изучены и в российских сетях не используются возможности канзай-дизайна, альтернативного дизайна, фрактальной геометрии, феррофлюидного искусства. Необходимо художественно-эстетическое облагораживание web-пространства, виртуальных ландшафтов.

Учебник (по аналогии с исследованиями А.Б. Немцова [4]) реализован в среде AutoPlay Media Studio в виде программной оболочки, включающей набор взаимосвязанных модулей (презентационных материалов, страниц текста, фрагментов медиа, тестовых заданий, лабораторных работ), распределённых таким образом, чтобы облегчить обучающимся усвоение курса.

Рис. 1. Блок-схема CD-ROM формата курса «современные проблемы информатики и вычислительной техники»

В качестве «фишек» программной реализации использовались элементы фильмов Л. Бунюэля «L`AGE D`OR» (1930 г.), Ж. Эпштейна «La Chute de la Maison Usher» (1928 г.), М. Рэя «L'Étoile de mer» (1928 г.). Применялись стандартные варианты, реализующие связь с автором образовательного курса и не-

стандартные варианты опросных (тестовых) заданий. Презентационные модули курса сохранены в демонстрационном формате Power Point .ppsx, что позволяет сохранить целостность презентаций и, одновременно, продемонстрировать лекционные материалы в компактной форме. Помимо этого внутри образовательного комплекса использовались звуковые музыкальные файлы, аудиофайлы комментариев автора и видеофайлы, полученные в результате автоматического захвата изображения и звука. В перспективе подобного типа образовательные комплексы целесообразно дополнять многоступенчатыми лабораторными работами с возрастающей сложностью, причем желательно, чтобы студент мог отправить преподавателю свои «наработки» по электронной почте. Авторы полагают, что нацеленность образовательного комплекса на творческую реализацию обучающихся, и есть главное достоинство CD-ROM учебника.

Список литературы:

1. Материалы V Международной выставки-конференции по вопросам обучения с применением технологий e-learning «Moscow Education Online» V International conference on technology Supported Learning & Training «Moscow Education Online» [Текст]: V International conference on technology Supported Learning & Training «Moscow Education Online», 19-21 октября: сборник материалов. – М.: РВ-Принт, 2011. – 188 с.

2. Затулий А.И. «Человек виртуальный» в информационном пространстве: генезис и формирование виртуальной культуры: монография / А.И. Затулий, Е.М. Бурнаева. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2011. – 121 с.

3. Popper F. From technological to virtual art / Frank Popper. – Cambridge, Mass.; London: MIT press, cop. 2007. – xii, 459 с.

4. Немцов А.Б. Образовательные комплексы распределенных систем дистанционного обучения для специалистов предприятий железнодорожного транспорта: дисс. ... канд. техн. наук: 05.13.01 / Немцов Александр Борисович; [Место защиты: С.-Петерб. гос. технол. ин-т]. – СПб., 2008. – 150 с.

WEB-QUEST – ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Панкова Т.В.[♣]

Егорьевский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Егорьевск

Одним из условий успешной подготовки будущего учителя иностранного языка может служить применение технологии web-quest.

[♣] Доцент кафедры Технологии, информатики и управления, кандидат педагогических наук.

Российская система образования стоит перед проблемой выбора новых путей развития образования. Одним из таких путей развития можно назвать внедрение новейших средств информационной технологии в образовании.

На современном этапе медиатизации общества, с изменением информационного окружения обучение иностранному языку становится невозможным без медиакомпетентности студентов т.к. формирование единого мирового информационного пространства требует от человека умений грамотно оперировать медиаинформацией и осуществлять медиатизированное общение. Как результат, медиакомпетентность становится одним из важнейших качеств личности, а её формирование – одной из актуальных проблем общей педагогики.

В процессе исследования студентам, обучающимся по специальности 050303«Иностранный язык» (квалификация: учитель иностранного языка) было предложено ответить на вопросы анкеты:

1. Используете ли Вы в процессе подготовки к занятиям компьютер?
   – да;
   – иногда;
   – нет.
2. Используете ли Вы на практике для проведения занятий Интернет?
   – да;
   – иногда;
   – нет.
3. Какова цель использования Интернет современным учителем?
4. Что Вы используете в качестве источника информации о важных событиях?
5. Что необходимо для того, чтобы у учителей возросла потребность работы с материалами Интернета?
6. Укажите причины, по которым в школе информационные технологии не используются в должной мере?
7. Что необходимо для создания единой информационной среды образовательного учреждения?
8. Что изменится после формирования единой информационной среды в общеобразовательном учреждении?
9. Как вы понимаете термин «медиакомпетентность»?

Анализ данных, полученных в ходе опроса, показал, что только 45 % будущих учителей иностранного языка использует в своей работе компьютер, 26 % пользуется компьютером лишь иногда, а не использует – 29 % студентов. На сегодняшний день все школы города оснащены компьютерами и подключены к Интернету. Тем не менее, 30 % будущих учителей отметили, что не используют Интернет вообще, 56 % опрошенных иногда пользуется материалами Интернета, остальные 14 % указали, что обращаются к материалам Интернета, но при этом не сами осуществляют поиск информации, а просят знающих людей.

В качестве источников информации о важных событиях 45 % студентов отметили телевидение, 6 % – газеты, 35 % узнают новости в Интернете и 14 % – от других студентов. О целях использования глобальной сети мнения будущих учителей были сходны: 75 % опрошенных используют или хотели бы использовать Интернет для подготовки к урокам с целью поиска информации; 22 % – для получения новостей в сфере образования; 3 % – для общения с коллегами.

На вопрос «Что необходимо для того, чтобы у учителей возросла потребность работы с материалами Интернета?» ответы распределились следующим образом: «Увеличить финансирование школ для приобретения ими компьютерной техники и оплаты телекоммуникационных расходов» – 58 % опрошенных студентов; «Существенно увеличить количество современных компьютеров в школе, чтобы появилась возможность проводить занятия в сети Интернет на уроках)» – 41 %; «Необходимы курсы обучения навигации в сети Интернет и постоянное совершенствование знаний в области сетевых технологий» – 20 %.

Для создания единой информационной среды образовательного учреждения, по мнению опрошенных, необходимо: обучить учителей работе с компьютером (17 %), приобрести современную оргтехнику (48 %), организовать единую базу данных (35 %).

На вопрос «Что изменится после формирования единой информационной среды в общеобразовательном учреждении?» были получены следующие ответы: «Увеличится объем работ учителя» (31 %); «Улучшится качество преподавания» (29 %); «Повысятся возможности подготовки уроков (использование готовых цифровых образовательных ресурсов)» (23 %); «Вырастет информированность учеников и родителей» (21 %); «Уменьшится объем работы учителя» (16 %).

Полученные в ходе опроса ответы студентов дают основание сделать следующий вывод:

- на сегодняшний день в школах не хватает современных быстродействующих компьютеров, и многие опрошенные хотели бы иметь на своем рабочем месте именно такой компьютер;
- будущие преподаватели иностранного языка открыты к принятию и к использованию средств ИКТ в своей деятельности, мотивированы к работе в новом информационном пространстве;
- будущие педагоги нуждаются в повышении уровня медиакомпетентности.

Определение понятия «медиакомпетентность» вызвало большое затруднение и много споров. Остановились на следующем определении: медиакомпетентность – это интегративное личностное образование, характеризующееся:

- совокупностью системных знаний, умений и навыков, формируемых в специально организованном процессе обучения медиа-технологиям,

– способностью выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиа-тексты в различных видах, формах и жанрах, и готовностью творчески их использовать в своей профессионально-педагогической деятельности;
– осознанным стремлением к непрерывному самосовершенствованию в сфере медиа-технологий.

Стремительное развитие телекоммуникационных и информационных систем оказывает значительное влияние на систему образования в целом, что также приводит к появлению новых педагогических технологий обучения иностранному языку.

Анализ практики преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении показывает отсутствие целенаправленного педагогического руководства в области информационных технологий в целях формирования медиакомпетентности языковой личности студента. Действия педагогов по использованию информационных технологий в обучении иностранному языку являются несистематизированными, а вследствие этого неэффективными.

В настоящее время основная дидактическая цель применения информационных технологий сводится лишь к организации учебно-познавательной деятельности студентов, не используются возможности всего спектра медиа [1].

Поэтому необходимо изучение иностранного языка и языка медиа в едином комплексе. Это возможно реализовать через web-квесты.

Web-квест (webquest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета. По сравнению с такими заданиями на основе ресурсов интернета как тематический список ссылок (Hotlist), мультимедийный альбом (Multimedia Scrapbook), поиск сокровищ (Treasure / Scavenger Hunt) и коллекция примеров (Subject Sampler) веб-квест является наиболее сложным как для учащихся, так и для преподавателя. Web – квест направлен на развитие у обучаемых навыков аналитического и творческого мышления; преподаватель, создающий веб-квест, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и информационно-коммуникационной компетентностью.

Задания web-квеста представляют собой отдельные блоки вопросов и перечни адресов в Интернете, где можно получить необходимую информацию. Вопросы сформулированы так, чтобы при посещении сайта возникала необходимость произвести отбор материала, выделив главное из той информации, которая была найдена.

Подобная технология позволяет повысить эффективность обучения, за счет смены деятельности, выполнения интересных заданий и самостоятельной работы студентов, которое улучшает знания изучаемого языка и повышает уровень медиакомпетентности.

Изучение технологии web-квестов в рамках дисциплины «Технология обучения иностранному языку в телекоммуникационных системах» позво-

лило студентам перед выходом на педагогическую практику разработать свои первые web-квесты.

После завершения практики студентам было предложено ответить на вопрос: внесло ли какие-либо изменения в результаты практики изучение технологии web-quest. В своих ответах они отметили следующее: применение телекоммуникационных сетей в школе в сочетании с медиа-технологиями открывает новые возможности в изучении иностранного языка, основными из которых являются:

- расширение доступа к учебно-методической мультимедиа информации;
- повышение индивидуализации обучения, развитие базы для самостоятельного обучения;
- обеспечение проведения виртуальных учебных занятий в режиме реального времени;
- совместных исследовательских проектов;
- формирование сетевого сообщества школьников;
- выработка у обучаемых критического мышления, навыков поиска и отбора достоверной и необходимой мультимедиа информации.

Потребность современного общества в специалистах, уверенно владеющих иностранными языками, требует дальнейшего повышения эффективности обучения студентов вузов иностранному языку. Дополнительные возможности по повышению эффективности этого процесса открывают средства наглядности медиа-технологии [2].

Для реализации этих планов надо совсем немного:

- в перспективные планы научных исследований включить положения о проведении исследований по выявлению возможностей средств наглядности в преподавании учебных дисциплин, организации учебно-познавательной деятельности студентов;
- продолжить практику оборудования учебных кабинетов различными техническими средствами, средствами наглядности, позволяющими моделировать те или иные процессы и явления;
- регулярно проводить открытые занятия, на которых демонстрировать возможности средств наглядности и методические приемы их использования;
- систематически изучать, обобщать и внедрять передовой опыт использования средств наглядности в ходе преподавания иностранных языков;
- в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей предусмотреть занятия по методике разработки и применения медиатехнологий в учебном процессе.

Таким образом, для реализации тех задач, что стоят перед российской системой образования, необходимыми являются не только хорошая техническая оснащенность образовательных учреждений и подготовка программно-

го обеспечения, но и специальная подготовка преподавателя к использованию в своей работе различных медиа. Внедрение web-квестов в педагогический процесс позволяет подготовить в вузе специалиста, который соответствует требованиям, предъявляемым работодателями.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во Академия, 2004.

2. Захаренкова И.В. Повышение эффективности обучения студентов вузов средствами наглядности: на примере иностранного языка: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.

3. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 4. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – С. 15-21.

4. Панкова Т.В. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического вуза: автореф. дисс. … к.п.н. – Рязань, 2009. – 24 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ

© Сергеева И.В.[♣]

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Описывается методика разработки инновационного задания с решением задачи начертательной геометрии в среде AutoCAD. Задание включает демонстрационный пример с решением задачи, задание для самостоятельного решения и контроль с построением трехмерной модели пирамиды

В настоящее время в образовании возникла проблемная ситуация, связанная с существованием двух направлений его развития: традиционного и ннновационного, учитываюшего реальные перемены в характере общественного запроса к развитию личности, способной работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся жизненных ситуаций. Проблемой технического образования является подготовка кадров, способных решать задачи производства оснащенного современной сложной техникой.

Важнейшая цель современного профессионального образования – дать будущему специалисту определенный комплекс знаний и навыков, дать уста-

[♣] Доцент кафедры Инженерной графики.

новку на самообразование, саморазвитие, самоорганизацию, на непрерывное расширение и углубление знаний и умений. Такой современный подход к подготовке будущих профессионалов, способных к самоформированию развитой личности с необходимыми профессиональными качествами, возможен при разумном сочетании традиционных и инновационных методов обучения.

При изучении курса инженерной и компьютерной графики студентами технических специальностей построение сечения пирамиды плоскостью общего положения традиционным методом является одной из трудных задач. Решение методом замены плоскостей проекций [1] и его контроль затруднен из-за множества параллельных линий, погрешностей и несовершенства традиционного инструмента, а также наложения этапов решения. Предлагается решение задачи выполнять в среде AutoCAD и использовать ее возможности для объединения в одном задании демонстрационной задачи с решением, индивидуального варианта для самостоятельного решения, а также самоконтроль с построением трехмерной модели. Задание для самостоятельного решения по сравнению с демонстрационным усложняется тем, что секущая плоскость проходит не только через ребра, но и основание пирамиды.

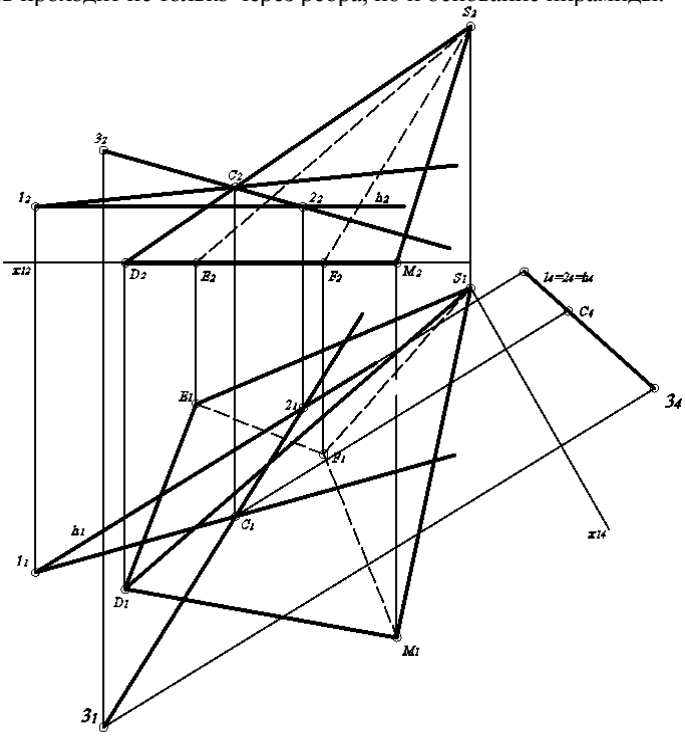


Рис. 1. Первый этап примера решения задания

Исходные данные демонстрационного задания с поэтапным решением и для самостоятельного решения вводятся преподавателем в файл AutoCAD. Этапы решения и исходные данные размещаются в отдельных слоях. На рис. 1 приведен первый этап решения демонстрационного задания. На рис. 2 показан результат построения сечения (слой с решением отключен для наглядности).

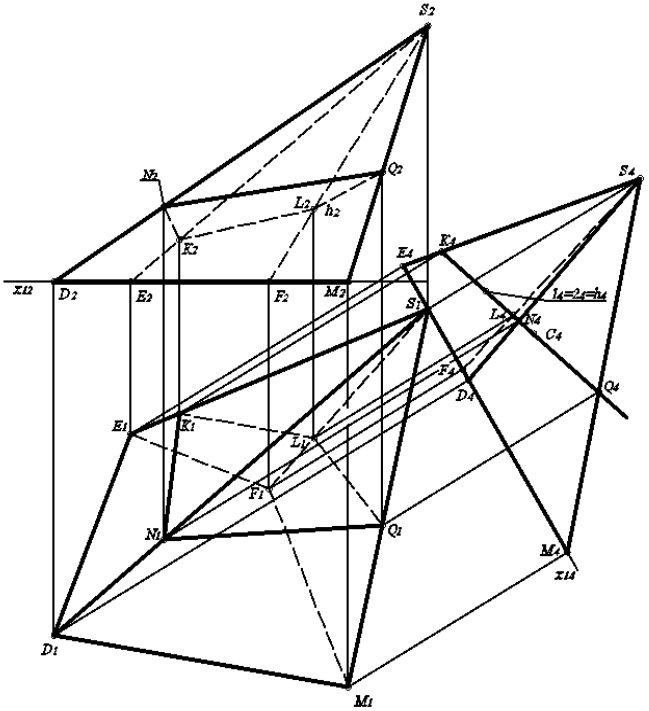


Рис. 2. Результат построения сечения

Принцип построения модели пирамиды преподаватель до выполнения заданий объясняет студентам на простой поверхности. В результате построения модели своего индивидуального задания студенты получают то же сечение в четырех проекциях и могут сравнить его с примером решением в двухмерном файле. На рис. 3 показан контроль построения проекций сечения на трехмерной модели.

Для контроля в соответствующем файле студенты используют заранее введенные преподавателем координаты вершин пирамиды и секущей плоскости. Команда Моделирование AutoCAD не предусматривает построение пирамид с основанием и гранями, являющимися плоскостями общего положения [2]. Поэтому студенты самостоятельно создают модель пирамиды и секущей плоскости с использованием команд Отрезок, Объединение, Пре-

образовать в поверхность [2]. Построение сечения выполняется с использованием команды Разрез и ее опции Поверхность для указания секущей плоскости. Секущая плоскость предварительно преобразуется в поверхность. Формат командной строки выполнения команды Разрез приведен на рис. 4. Результаты решения с использованием алгоритма начертательной геометрии методом замены плоскостей проекций и выполнения разреза на модели совпадают.

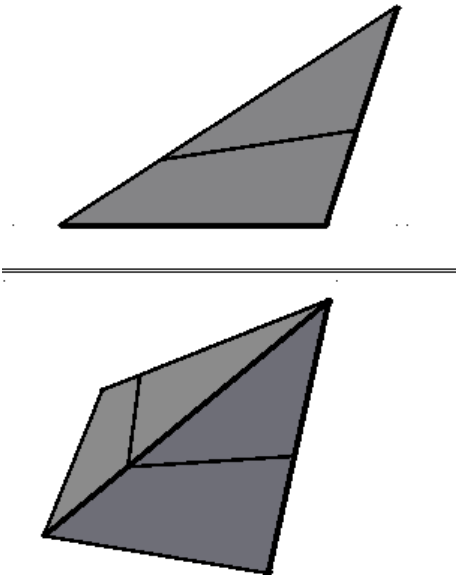


Рис. 3. Контроль результата построения проекций сечения

```
Команда: _slice
Выберите объекты для разрезания: найдено: 1
Выберите объекты для разрезания:
Начальная точка режущей плоскости или [плоский
Объект/Поверхность/Zось/Вид/XY/YZ/ZX/3точки] <3точки>: П
Выберите поверхность:
Выберите срезаемый объект для сохранения или [сохранить Обе стороны] <Обе>: О
```

Рис. 4. Формат командной строки выполнения команды Разрез

Задание для самостоятельного решения с заданным сечением, проходящим через основание пирамиды, показано на рис. 5. Контроль решения по проекциям модели пирамиды с построенным сечением показан на рис. 6.

Результаты проведенного исследования показывают, что предложенный принцип изучения методики решения рассматриваемых задач, решения индивидуального варианта задания и контроля его решения с использованием

трехмерной модели дают возможность студентам развить качества, требуемые современным обществом. Развивать можно не только их способности к самообучению и самоконтролю.

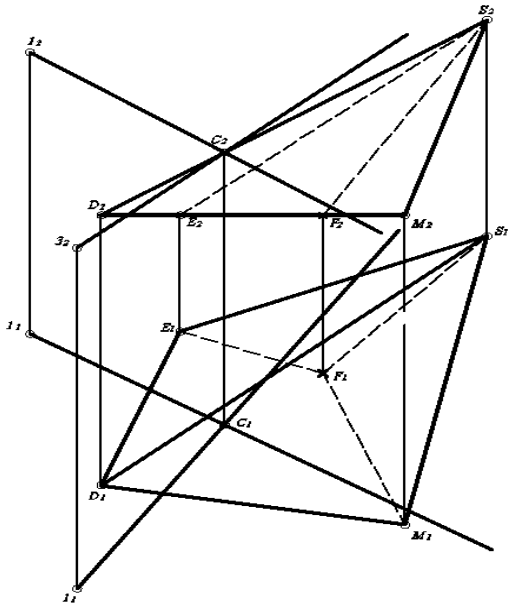


Рис. 5. Задание для самостоятельного решения

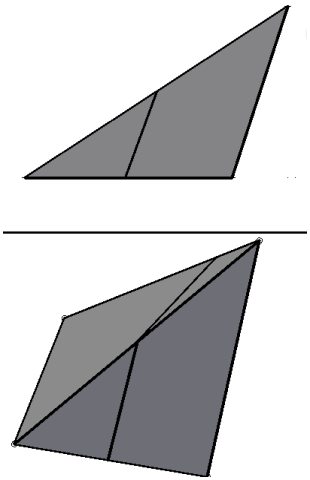


Рис. 6. Контроль решения задания для самостоятельного решения

В усложнении индивидуального задания по сравнению с демонстрационным заданием заложен принцип развития логических способностей [3]. Самоконтроль с построением трехмерной модели не только нагляден, оригинален и интересен. Студенты получат еще одну дополнительную возможность развития пространственного воображения, приобретут навыки построения нестандартных моделей. Процесс такого метода решения заданий увлекателен, что является мотивацией к развитию логических, исследовательских способностей и инженерной интуиции [3]. Это как раз такие качества, которые необходимы будущим специалистам в современных условиях.

Таким образом, решается несколько рассмотренных проблем: интенсификация и повышение качества изучаемого предмета, развитие у студентов способностей самообразования, саморазвития и самоорганизации.

Список литературы:

1. Королев Ю.И. Начертательная геометрия. – М.: Архитектура-С, 2007. – С. 424.

2. Орлов А. AutoCAD 2011. Самоучитель. – М., СПб.: Питер, 2011. – С. 384.

3. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2008. – С. 541.

МЕТАМОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

© Соловьев А.Д.[♣]

Московский государственный университет путей сообщения, г. Москва

Рассматривается метамодель организации системы дистанционного обучения работников в сфере железнодорожного транспорта. Приведены основные принципы организации дистанционного обучения. Кратко описаны основные модули системы, построенной на основе метамодели.

Процессы обучения персонала ОАО «РЖД» имеют определенные особенности [1], что справедливо и для дистанционного обучения. Для успешной реализации стратегии обучения персонала с использованием систем дистанционного обучения (ДО) необходимо сформулировать основные принципы обучения и построить модели организации обучения [2].

Система ДО – это сложная, многокомпонентная система, предполагающая в процессе своего функционирования постоянные изменения и дина-

[♣] Заведующий кабинетом «Программы электронного образования», аспирант кафедры «Экономическая информатика».

мическое развитие. Эффективная работа системы ДО не может быть реализована без применения системного подхода.С позиции системного подхода все модели ДО можно подразделить на структурные и функциональные [3].

Структурная модель системы ДОдолжна строиться исходя из структуры организации, в которой она разработана и применяется. Компоненты системы соответствуют филиалам и подразделениям, участвующим в процессе-ДО. Подобная модель представляется для ОАО «РЖД» не очень рациональной, так как с учетом географической разобщенности железных дорог достаточно сложно обеспечить унификацию качества и контроля обучения для разных подразделений.

Функциональная модель системы ДО предполагает организацию структуры по функциональным признакам. Большинство коммерческих пакетов ДО в современной практике бизнеса разрабатывается именно на основе функциональной модели. Представляется, что подобный подход является более рациональным для ОАО «РЖД», чем структурный.

С учетом изложенного выше предлагается использовать при организации ДО по функциональному типу следующие основные принципы:

1. Принцип централизации управления процессами. Данный принцип предполагает наличие единого центра управления всеми процессами, связанными с организацией, обеспечением и оценкой ДО. Представляется, что такая организация ДО образования позволит унифицировать требования к обучающим процедурам и их контроль, исключит неэффективные образовательные процессы, устранит версионность и неоднозначность в обучении персонала. Для практической реализации указанного принципа необходимо создать такой центр управления и соответствующее программное, аппаратное и информационное обеспечение его деятельности.

2. Принцип предварительной оценки компетентности персонала. Данный принцип предполагает разработку унифицированной методики оценки персонала, который планируется дистанционно обучать. Данная методика должна включать в себя единые нормативы оценки для работников, работающих на одинаковых должностях в разных филиалах и подразделениях ОАО «РЖД», но при этом сами оценки должны быть существенно дифференцированы для различных категорий работников.

3. Принцип рационального выбора обучающей программы. Данный принцип предполагает разработку формализованной процедуры выбора наиболее подходящей программы обучения с учетом результатов оценки компетентности персонала железнодорожного транспорта. При этом представляется разумным обеспечить возможность выбора нескольких альтернативных программ обучения (например, индивидуально или в группе).

4. Принцип рационального выбора учебного контента. Данный принцип предполагает разработку формализованной процедуры выбора наиболее подходящего учебного контента с учетом выбранной ранее программы обучения и результатов оценки компетентности персонала железнодорожного

транспорта. Данный принцип предполагает не только выбор собственно самого контента, но и определение наиболее подходящих версий отдельных элементов контента, включая дополнительные средства обучения и справочно-информационные материалы.

5. Принцип рациональной организации учебного процесса. Данный принцип предполагает разработку формализованной процедуры выбора наиболее подходящей технологии обучения с учетом выбранных ранее программы обучения и учебного контента.Ключевыми параметрами здесь являются вид дистанционного обучения, сроки обучения, формы контроля и отчетности.

6. Принцип эффективного контроля обучения. Данный принцип предполагает обеспечение промежуточного и итогового контроля обучаемых на базе унифицированных методик и аппаратно-информационных средств контроля. Здесь можно разрабатывать тесты, квесты, контрольные и лабораторные работы, экзамены и иные, в том числе инновационные, средства контроля.

7. Принцип оценки эффективности обучения. Данный принцип предполагает обеспечение методики объективной оценки эффективности дистанционного обучения работников железнодорожного транспорта, а также соответствующих данной методике программных и информационных средств оценки, включая расчетные средства.

В соответствии с предложенными выше принципами была разработана метамодель организации дистанционного обучения персонала железнодорожного транспорта (рис. 1).

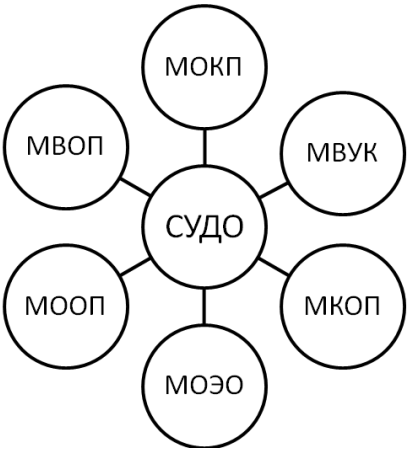


Рис. 1. Метамодель организации дистанционного обучения персонала железнодорожного транспорта

Как видно из рисунка, модель содержит «ядро» или систему управления дистанционным обучением (СУДО). СУДО управляет всеми остальными

компонентами и обеспечивает унификацию и целостность образовательных процессов. СУДО подчиняются шесть локальных модулей, обеспечивающих отдельные элементы образовательного процесса.

Модуль определения компетентности персонала (МОКП) обеспечивает первичную (до процесса обучения) оценку работников на основе унифицированных методик. Основными вариантами получения оценки являются анкетные и тестовые методы. В первом случае на основе автоматизированной обработки заполненной специальной анкеты определяется комплексная оценка работника. Во втором случае оценка работника определяется на основе результатов прохождения ряда базовых тестов. Возможны и комбинированные варианты анкетирования с тестированием.

Модуль выбора обучающей программы (МВОП) предполагает формирование наиболее эффективной и удобной для обучаемого (группы обучаемых) программы ДО. Выбор осуществляется по нескольким важным параметрам (рис. 2).

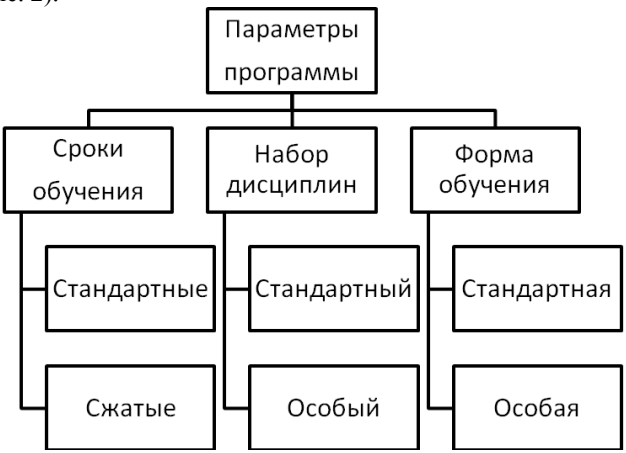


Рис. 2. Основные параметры программы ДО

Как видно из рисунка, косновным параметрам программы ДО относятся срок обучения, набор дисциплин и форма обучения. Предполагается, что для каждой позиции ДО разрабатываются стандартные программы обучения, ориентированные на наиболее эффективные результаты и использующие анализ контингента обучаемых. Такие стандартные программы рекомендуются чаще всего для группового обучения однородных по составу и компетентности групп работников. Однако метамодель предполагает необходимость применения ДО при более сжатых сроках обучения (в том числе и при освоении усеченного набора дисциплин), создание особых учебных программ как для групп, так и для отдельных работников, а также применение особых форм обучения (например, асинхронных или комбинированных).

Модуль выбора учебного контента (МВУК) предполагает подбор оптимального контента из имеющихся материалов под выбранную обучающую программу. Как правило, контент по каждой представленной в программе учебной дисциплине формируется на основе нескольких учебно-организационных средств из числа тех, которыми располагает организация, в том числе:

- Электронные интерактивные учебники, представленные в виде текста с рисунками и активными гиперссылками;
- видео- и аудио материалы или ссылки на эти материалы;
- наборы тестовых вопросов, квесты и квестоподобные задания;
- flash ролики;
- java – приложения;
- протоколы видеоконференций, чатов, вебинаров и других средств удаленной групповой работы;
- другие средства интерактивного взаимодействия в среде Интернет.

Модуль организации обучения персонала (МООП) предполагает набор автоматизированных средств обеспечения непрерывного и качественного процесса обучения персонала.

Модуль контроля обучения персонала (МКОП) предполагает набор эффективных инструментальных средств обеспечения непрерывного и качественного контроля процесса обучения персонала.

Модуль оценки эффективности обучения предполагает набор автоматизированных средств для оценки наиболее значимых эффектов, полученных в процессе обучения персонала. Следует отметить, что данному вопросу при разработке систем ДО уделяется не очень большое внимание. Это связано с тем, что коммерческие системы ДО ориентированы на продажу услуг обучения и считают эффективность продаж по отношению к затратам, а корпоративные системы ДО реализуют прежде всего стратегические цели, не очень подробно анализируя эффективность и, в том числе, возникающие синергические эффекты. Представляется, что подробный анализ эффективности обучения с разработкой соответствующих методов и моделей был бы весьма полезен при организации ДО.

Список литературы:

1. Лецкий Э.К., Семин А.В. Виртуальное объединение образовательных ресурсов вузов железнодорожного транспорта // Экономика железных дорог. – 2010. – № 5. – С. 16-21.

2. Голышев И.Г. Управление качеством высшего образования при дистанционном обучении // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2011. – № 4. – С. 36-41.

3. Логинов С.П. Зарубежный опыт применения информационных и коммуникационных технологий в дистанционном обучении: история и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2008. – № 16. – С. 136-140.

Секция 5

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ПРОГРАММА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

© Адаева Н.В.[♣]
Орловский институт усовершенствования учителей, г. Орел

В статье раскрывается содержание программы патриотического воспитания студентов с использованием средств народной педагогики.

В условиях проведения единой государственной политики по дальнейшему развитию и совершенствованию патриотического воспитания граждан в педагогической науке возрастает интерес к разработке новых подходов понимания сущности, содержания, направлений, методов, форм, средств и других важных аспектов формирования патриотизма. Программа патриотического воспитания студентов «Мы – Россияне» реализуется средствами народной педагогики.

Цель программы: формирование у студентов патриотических качеств личности, готовности реализовать их в интересах общества и государства.

Задачи программы:

- Формирование системы патриотических знаний на их основе воспитание патриотических чувств, формирование взглядов, убеждений, патриотического мировоззрения.
- Формирование патриотической направленности личности, патриотических стремлений и обеспечение готовности служению Отечеству.
- Привитие практических навыков и умений, необходимых для самостоятельной патриотической деятельности, формирование устойчивого патриотического поведения.

Принципы программы:

- *гражданственность* – соотнесении воспитательной деятельности с приоритетами национальной политики, культуры, интересами общества и государства;
- *народность* – использование в воспитательном процессе опыта патриотического воспитания накопленного народной педагогикой;
- *демократичность* и сотрудничество – организация совместной деятельности в атмосфере самостоятельности выбора, взаимопонимания, взаимного уважения прав и свобод, взаимной поддержки;
- *природосообразность* – организация воспитательного процесса с учетом возрастных, половых, психолого-педагогических особенностей обучающихся;
- *гуманизм* – уважение права человека быть самим собой, ненасильственное формирование требуемых качеств, отказ от наказаний

[♣] Заведующий кабинетом Начального и среднего профессионального образования.

унижающих достоинство, уважение личной позиции и убеждений обучающихся.

Основные направления и формы реализации программы

Направление «Духовно-нравственное»:

- *Учебная деятельность*: изучение в цикле общеобразовательных и специальных дисциплин духовно-нравственных основ исторического и современного общества их значимость и актуальность для формирования патриотических качеств личности, посредством народной педагогики. Факультатив «Культурное наследие родного края».
- *Внеучебная деятельность*: встречи с деятелями культуры и искусства, со священнослужителями; тематические классные часы о морали нравственности, духовности: «Этикет наших предков», «Мораль современного общества», «Какой ты в 21веке» и др.; круглый стол «Ценности истинные и ложные; конкурсы проектов «Духовно-нравственное возрождение России», «Святые родники Отечества»; кружки художественной самодеятельности; литературно музыкальный вечер «Рождественские встречи»; диспут «Что делает нас людьми»; дебаты «Устаревшая мораль...». Организация фотовыставки «Православные храмы г. Орла и области».
- *Деятельность вне учебного заведения*: восстановление храмов, экскурсионные поездки в музеи, монастыри, по городам России, участие в фестивалях, конкурсах театральных коллективов, православной песни, посещение учреждений культуры, культурно массовых мероприятий в городе и области.
- *Самостоятельная творческая деятельность обучающихся* – исследования по теме: «Золотые правила этикета в былинах и сказках».

Направление «Социально-гуманистическое»:

- *Учебная деятельность*: изучение в цикле общеобразовательных и специальных дисциплин социально-гуманистических ценностей и основ общества, обрядов, традиций различных народов России, вопросов экологии и природопользования, трудовых достижений изучение и применение на лабораторно-практических занятиях народного опыта организации труда, конкурс сочинений « Любить человека», факультатив «Народные промыслы России».
- *Внеучебная деятельность*: тематические классные часы и мероприятия «Мир многолик», «Я – Россиянин », «Народ – победитель» и др.; диспуты; вечера отдыха с приглашением гостей; проведение недели «Толерантность – будущее человечества»; конкурсы профессионального мастерства; литературный вечер «Пойдем в мой край», беседы «Заповеди человечества», «Как не любить мне эту землю»; конкурс сочинений на тему «Родная природа в устном народном творчестве»; вечера интернациональной дружбы, с пригла-

шением иностранных студентов Орловского государственного университета; мероприятия на темы экологии и охраны окружающей среды, народных традиций отношения к природе; реализация Программы «Возвращение к истокам»; тематические классные часы и мероприятия «Горжусь профессией своей», « Гордое звание – рабочий» и др.; кружки технического творчества, встречи с успешными рабочими – выпускниками техникума, с Героями труда; организация работы экологического отряда. Организация и проведение праздников «День земли», «День воды», «День дружбы, единения славян» и др.

– *Деятельность вне учебного заведения*: участие в областных конкурсах, фестивалях и спортивных соревнованиях, создание Клуба интернациональной дружбы, посещение музеев, участие в мероприятиях, проводимых социальными партнерами, экспедиции по сбору материалов для музея техникума, экологические субботники по благоустройству г. Орла, участие в празднике День защиты детей», «День согласия и независимости», «День труда», экскурсии и туристические походы по Орловской области, областные мероприятия «Подарки осени», «Урожай Орловщины» и др. экскурсии на предприятия города и области, областные и Всероссийские олимпиады профессионального мастерства, производственная [профессиональная] практика.
– *Самостоятельная творческая деятельность обучающихся* поисковая исследовательская деятельность «Моя малая Родина», «Моя семья в истории страны», «Народная мудрость в моей профессии».

Направление «Политическое»:

– *Учебная деятельность*: изучение в цикле общеобразовательных профессиональных дисциплин государственного устройства России, структуры политической власти, политических ценностей, гражданских прав и обязанностей, роли и места России в современном мире и историческом прошлом мировой истории, современной политики государства и его героического прошлого.
– *Внеучебная деятельность*: тематические классные часы и мероприятия: «Что значит быть гражданином», «Знаешь ли ты закон», «Жить – Родине служить», «Россия твой дом и ты в ней хозяин»; блиц турнир «Государственные символы России», игровая познавательная программа: «Российские награды», проведение месячника оборонно-массовой работы, встречи с ветеранами ВОВ и участниками локальных военных конфликтов, диспуты « Закон – норма жизни, или способ избежать неприятности», «Горжусь тобой моя Россия»; организация и проведение праздников «День защитника Отечества», «День Победы», «День Героев Отечества», «День призывника», литературно-поэтические вечера «Страшись, о Русь, хотя бы на мгновенье принизить славу дедовских времен», «Дорогой героев, дорогой отцов», дебаты « Нужна ли России наша служба в армии».

– *Деятельность вне учебного заведения*: участие в областных конкурсах «Служить Отечеству», «Колесо истории», «Я – избиратель», в праздничных мероприятиях посвященных праздникам и памятным датам «День России», «День конституции», «День Победы», в политических акциях и митингах.
– *Самостоятельная творческая деятельность* – участие в работе политических партий, военно-патриотических объединений и клубов и секций.

Направление «Национальное»:

– *Учебная деятельность*: изучение в цикле общеобразовательных и специальных дисциплин русской культуры, обрядов, традиций, факультативные курсы «Русская кухня».
– *Внеучебная деятельность*: тематические классные часы и мероприятия: «Что значит национальное достоинство», «Здесь Русский дух, здесь Русью пахнет» и др.; диспуты: «Национальный характер или национализм», «Патриотизм русских былин» и др.; фольклорные интеллектуальные игры: «Славянские обычаи и традиции», «Народная мудрость – пословица», «Русская кухня в былинах, сказках и пословицах»; организация и проведение русских народных праздников «Масленица», «Свет родных берез», «Рождество» и др.; кружки «Обрядовая культура Руси», «Мастерица», «Резьба по дереву», фольклорной песни, русского народного танца; спортивная секция Русского рукопашного боя, и гиревого спорта «Добры молодцы»; конкурсы «Ожившие рецепты русского кулинарного искусства», патриотической русской народной песни, русского рукодельного творчества « Мастерица искусница»; игра на знание былинного творчества «Пойдешь на право…»; спортивное состязание в русских народных традициях «Парни, парни это в ваших силах»; выставка национального творчества обучающихся « Дело мастера боится, дело мастером гордится»; викторина «Женский образ в устном народном творчестве Руси», художественно-книжные выставки «Лики святой Руси», устное народное творчество на полотнах русских художников.
– *Деятельность вне учебного заведения*: участие в областных конкурсах и фестивалях фольклорных коллективов, русского народного танца; фестивалях кулинарного творчества «Орловщина гостеприимная».
– *Самостоятельная творческая деятельность* – исследования по теме «Сказочная кулинария»

Эффективность реализации программы обеспечивается при следующих условиях:

– сохранение единства и тесной взаимосвязи между направлениями и формами воспитательной работы;

– согласованное и взаимосвязанное использование форм, средств и методов воспитания;
– постоянная взаимосвязь патриотического воспитания с другими направлениями формирования личности.

При реализации программы необходимо учитывать реальные условия учебного заведения, особенности учебных групп, уровень воспитанности, преобладающие взгляды, ценностные ориентации, интересы, наиболее яркие качества учащихся, степень самостоятельности, недостатки воспитания, неиспользованные возможности (для учащихся вторых и четвертых курсов).

Следует также принимать во внимание местную социальную среду, морально психологическое окружение учебного заведения.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

© Алимирзоева М.Г.[♣]
Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

Статья посвящена особенностям организации самостоятельной работы в вузе. В ней сделана попытка включить каждого студента в процесс самостоятельной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, научить планировать учебный труд, осуществлять переход от простых знаний к более сложным.

Формирование Общеевропейского образовательного пространства требует от высших учебных заведений значительных усилий по приведению образовательного процесса в соответствие с критериями в области высшего образования для содействия независимому признанию степеней и развитию студенческой мобильности. Для этого вузам рекомендовано пройти международную сертификацию. Одним из важнейших путей совершенствования образовательного процесса с учетом общеевропейских принципов является внедрение и совершенствование системы обеспечения качества образования. Высокое качество результатов образовательной деятельности, которое определяется уровнем знаний и навыков выпускников вуза, может достигаться только при хорошем уровне организации и контроля образовательного процесса.

Это качество, в свою очередь, определяется, с одной стороны, – содержанием обучения, а с другой, – обеспеченностью ресурсами: материально-техническими, учебно-методическими, информационными, кадровыми и др.

Важнейшей составляющей можно считать содержательную сторону обучения [1].

[♣] Доцент кафедры «Налоги и денежное обращение», кандидат экономических наук.

Одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладают развитым чувством ответственности.

Студент и выпускник высшего учебного заведения должны не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов. Этой проблеме особое внимание уделяется в литературе по педагогике, психологии и методике преподавания, в ней обобщается опыт практической работы, изучается бюджет времени студентов, способы рациональной организации и культуры умственного труда применительно к различным дисциплинам вызов разного профиля. Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в процессе обучения в вузе, формирование умений учебного труда является основой для послевузовского образования и дальнейшего повышения квалификации. Таким образом, в вузе студенты должны получить подготовку к последующему самообразованию, а средством достижения этой цели является самостоятельная работа.

Современный период развития России четко обозначил необходимость обновления основных приоритетов в области образования в соответствии с мировыми тенденциями.

Ведущий из приоритетов «качество образования» нашел свое выражение в национальной доктрине российского образования.

Анализ состояния проблемы качества указывает и на причины ее происхождения. Это кризис прежних систем ценностей и приоритетов, формирование новой философии общества, развитие муниципализации образовательных систем и рынка образовательных услуг, неравномерное развитие социально-экономических условий и в этой связи расслоение общества на богатых и бедных, развитие теории менеджмента и маркетинга, появление и применение в практике работы образовательных учреждений международных стандартов качества.

Качество образования является важнейшим фактором, определяющим уровень жизни человека и развития общества. Современная жизнь постоянно требует поиска новых целевых установок в образовательной политике.

В педагогическом плане – это не только усвоение определенной суммы знаний, но и развитие личности.

Любое образовательное учреждение должно формировать новую систему знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

В основе современного понимания самостоятельной работы лежат проблемные, исследовательские, поисковые методы, ориентированные на реальный практический результат.

Самостоятельная деятельность студентов помогает пополнять, вырабатывать глубокие и прочные знания, предполагает осуществление переноса знаний и умений в новую ситуацию, помогает использовать их в процессе приобретения новых знаний и находить иные подходы к решению проблемы. Она учит самостоятельно ставить цель деятельности в обучении, планировать свои действия и корректировать их осуществление.

Актуальность самостоятельной работы бесспорна, так как знания, навыки, умения, привычки, убежденность, духовность нельзя передавать от преподавателя к студенту, прибегая только к лекциям. Каждый студент овладевает ими путем самостоятельного познавательного труда, в состоянии интеллектуального напряжения. И именно такая самостоятельная работа выполняет воспитательную, образовательную и развивающую функции.

Под самостоятельной работой студента мы понимаем такую форму организации познавательной деятельности, при которой студент сознательно и активно стремится к достижению поставленной цели.

Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет собой одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Эффективность аудиторной работы всегда зависит от самоподготовки студентов. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще – в учебной, научной, профессиональной деятельности; для приобретения способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Высшая школа отличается от средней многими параметрами, в том числе методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель вуза лишь организует познавательную деятельность студентов, студент же сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам; выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение выпускной дипломной работы.

Учение является деятельностью самоуправляемой, и вне этой позиции оно осуществляться не может. Именно это требует обучения студента умению оценивать и анализировать свою деятельность, ее результаты и себя в

этой деятельности. У студента вырабатываются такие умения, как делать сравнения, сопоставления, обобщения и выводы, проявлять самостоятельность, творчество.

При этом роль преподавателя переходит с позиций дающего знания в позицию организатора познавательной деятельности студента. Эффективность любого учебного процесса определяется качеством преподавания и самостоятельной познавательной деятельностью студента.

Перед преподавателем стоит чрезвычайно важная и сложная задача: он должен не только вооружить знаниями, но и строить свои занятия так, чтобы они побуждали мыслить, рассуждать.

С первых курсов студенту следует видеть изучаемый предмет в единстве категорий «могу» и «хочу».

Преподаватель мотивирует познавательную деятельность студента, организует его творчески, подчеркивая значимость работы, создает ситуацию успеха, создает обстановку, располагающую студента к деятельности, и организует гуманные взаимоотношения со студентом, сочетая требовательность, уважение к личности, положительные эмоции в общении.

Процесс самостоятельной работы включает в себя знание изучаемой темы, ее восприятие, самостоятельное расширение и углубление, принятие новых понятий. Она выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по плану и заданию преподавателя.

Для преподавателя оно означает четкое сознание своего плана организации самостоятельной работы. Преподаватель управляет самостоятельной деятельностью студента, предъявляя учебные задачи, инструктаж по ее выполнению, мотивацию ее разрешения, контроля и коррекции самостоятельных действий студента и оценку результатов самостоятельной работы.

Любой студент испытывает потребность в педагогическом руководстве, в силу несовершенства опыта в самостоятельном познавательном действии. Даже хорошо подготовленному студенту нужна консультация учителя, хотя не так часто, как остальным. Общение с преподавателем студенту нужно и для того, чтобы утвердиться в собственных поисках, чтобы вовремя переключиться на выполнение более сложных задач как в написании рефератов, докладов, так и в написании курсовых и дипломных работ.

При тщательно продуманной методике самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у студентов навыков практического характера.

При выполнении различных видов и форм самостоятельной работы большое значение имеет принцип доступности и систематичности с практикой постепенности в нарастании трудностей, в творческой активности, принцип дифференцированного подхода к студенту.

Основными составляющими любой методики самостоятельной работы будут:

а) мотив изучаемой темы;

б) план действия;

в) конечный результат.

В свою очередь это оказывает положительное влияние на формирование познавательных умений и навыков. И главной функцией работы преподавателя остается формирование высококультурной личности, так как только в самостоятельной, интеллектуальной и духовной деятельности развивается человек.

Для самостоятельной работы нужны такие формы и методы, которые требуют применения знаний в новой ситуации, что способствуют развитию новых познавательных способностей.

Чтобы студент мог работать над индивидуальной темой доклада, реферата, курсовой, дипломной работы, необходимо научить приемам рациональной умственной работы – систематизации.

Рекомендации, разработанные нами, помогут преподавателям организовать самостоятельную работу студента. Мы предлагаем:

а) включить каждого студента в процесс самостоятельной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, уровня подготовленности;
б) осуществить переход от простых знаний к более сложным;
в) обеспечить контроль и руководство со стороны преподавателя;
г) научить работать с каталогами, научной литературой, источниками, учебниками, фотодокументами, картами, словарями, справочной литературой, материалами периодической печати;
д) планировать учебный труд;
е) научить составлять план, тезисы;
ж) уметь выделять главное;
з) научить писать рецензию.

Для организации самостоятельной работы студента следует обучить следующим навыкам:

При составлении рецензии важно научить:

а) объективности приводимых фактов;
б) полноте содержания;
в) последовательности и логичности сообщения;
г) соответствующему стилю изложения;
д) умению обобщить, сделать вывод.

Включая в учебный процесс определенные формы самостоятельной работы, планомерно и систематически у студента будут вырабатываться твердые умения и навыки, студент почувствует себя значимым и полезным, оценит, что с ним считаются.

Организация самостоятельной работы должна осуществляться в целостной образовательной системе, объединенной единой целью к решению образовательных и воспитательных задач. Приобретение навыков самостоятельной работы поможет обеспечить профессиональную готовность будущего выпускника к включению в практическую деятельность и непрерывное совершенствование в ней.

Самостоятельная работа поможет студентам самостоятельно познавать мир, самоутверждаться и самореализовываться в разнообразной учебной деятельности, развивать исследовательские умения, самостоятельность, инициативность.

Список литературы:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

2. Прохоров В.Т., Осина Т.М., Мишин Ю.Д., Карабанов П.С. Некоторые аспекты в формировании качественного образовательного процесса в Вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 2.

3. Сухомлинский В.А. О воспитании. – Издательство Политиздат, 1973.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ВНЕКЛАССНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ШКОЛЕ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПРОФИЛАКТИКЕ РАННЕЙ БЕРЕМЕННОСТИ

© Бархатов Н.И.[♣]

Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

В статье рассматриваются вопросы морально-нравственного воспитания подрастающего поколения, решаемые с помощью тематических внеклассных воспитательных мероприятий в школе, содержание которых ориентировано на форму беседы как основную при взаимодействии с учениками на классном часе.

Как известно, половые связи и беременности, возникающие в раннем юношеском и подростковом возрасте, являются достаточно серьезной проблемой. Однако это не относится только к нашему времени: вопрос «слишком» молодой семьи существовал практически во все времена независимо от культуры, этнической принадлежности супругов, государственного строя и прочих факторов. Но именно в наше время и именно в нашей стране последствия ранних половых связей зачастую превращаются в личную катастрофу для молодых людей.

В связи с этим особую актуальность сейчас приобретает грамотная и основательная воспитательная работа в школе по этой тематике. Ведь такая работа относится к вопросам морально-нравственного воспитания подрастающего поколения как будущих отцов и матерей, как создателей полноценных и устойчивых ячеек общества. И речь не идет о программах полово-

♣ Студент кафедры Информатики.

го воспитания учащихся, рассчитанных только на физиологию и не несущих никакой социальной пользы. И не об исполнении призывов государства к повышению рождаемости, основанных, видимо, на мнении, что поголовно все россияне – заботливые и ответственные родители.

Существует множество исследований [4, 5, 8], публикаций [6, 7] и книжных изданий [1-3], касающихся вопроса о негативных последствиях ранних половых связей и ранних беременностях. Однако почти все они, основательно, с научной точки зрения характеризуя заболевания, физиологические проблемы, а также препятствия материального и ресурсного плана, игнорируют морально-нравственную сторону проблемы, фактически забывая о том, что ребенок, появляющийся на свет в результате таких связей, тоже является человеком, который тоже требует внимания. Именно поэтому данное исследование направлено на изучение и описание возможного использования указанных аспектов проблемы ранних половых связей в воспитательной практике учителей общеобразовательной школы.

Таким образом, ***объектом исследования*** становится внеклассная воспитательная работа в школе, а ***предметом*** – способы и методы решения проблемы морально-нравственного становления молодых людей как будущих родителей на внеклассных воспитательных мероприятиях в 8-11-х классах. ***Проблема исследования*** заключается в остром недостатке внимания, уделяемого построению содержания классных часов, которое поднимало бы проблемы детей молодых родителей. Например, почти не встречаются описания мероприятий, ставящих целью доказательство того, что такие дети оказываются в куда более тяжелом положении, либо оставаясь в своей неопытной, неспособной еще к воспитанию «семье», либо становясь «нежелательными» и попадая в детский дом или вообще под «нож» акушера-гинеколога.

Решение этой проблемы, т.е. построение содержания воспитательного мероприятия с использованием представления в наиболее негативном свете возможных последствий анормального полового поведения, наиболее отрицательным из которых является ранняя беременность, и доказательство его высокой эффективности в практическом применении, является ***целью исследования***.

В рамках макрозадачи морально-нравственного воспитания учащихся старших классов как будущих родителей формулируются следующие ***задачи исследования***:

- Разработка содержания внеклассного воспитательного мероприятия согласно цели исследования.
- Апробация разработанного содержания на внеклассном мероприятии в одном из классов средней общеобразовательной школы.
- Организация обратной связи на предмет проведенного мероприятия и анализ ее результатов.
- Формирование выводов о теоретической и практической значимости избранного способа построения содержания мероприятия.

Для их решения использованы следующие ***методы исследования***:

- Синтез искомого содержания.
- Организация внеклассного воспитательного мероприятия согласно разработанному содержанию.
- Анкетирование учащихся по результатам проведенного мероприятия.
- Статистический анализ результатов анкетирования.
- Индуктивный метод – формирование выводов на основе полученных результатов.

1. Особенности построения содержания внеклассного воспитательного мероприятия на тему ранних половых связей

При составлении содержания воспитательного мероприятия была избрана следующая цель: заставить молодых людей задуматься о возможных негативных последствиях непродуманных, легкомысленных решений, обусловленных только сиюминутными потребностями. При этом более конкретными задачами являлись:

- Донести до учащихся суть проблемы ранних половых связей и ранней беременности.
- Объяснить и доказать детям, что возможные отрицательные результаты несравнимо превосходят положительные, и что не стоит ради последних ломать жизнь себе и своему возможному ребенку.
- Выяснить отношение учащихся к данному вопросу до и после мероприятия, провести самоанализ результатов.

Следуя им, то, что объясняется учителем при проведении такого классного часа, уже само по себе должно формировать у учеников негативное отношение к легкомысленному половому поведению, чувство страха перед абортами, отрицательное мнение о матерях, отказывающихся от своих детей. В конечном счете, содержание должно иметь целью повышение сознательности молодых людей в отношении половой жизни и беременности как ее результата.

По этой причине в качестве основополагающих элементов содержания были использованы следующие тезисы:

- От учеников необходимо требовать понимания ответственности за «новую жизнь», являющуюся результатом половых отношений. При этом ученикам необходимо объяснить, что «свалить» ответственность за своего ребенка на государство или на своих родителей им не удастся.
- Аборт – самое худшее решение данной проблемы. Это УБИЙСТВО ЖИВОГО ЧЕЛОВЕКА, а также фатальные последствия для молодого организма.
- Отдать ребенка в детский дом – значит ПРЕДАТЬ ЕГО, СЛОМАТЬ ЕМУ ВСЮ ЖИЗНЬ, СДЕЛАТЬ ЕГО НЕСЧАСТНЫМ. Детские дома дают детям и воспитание, и обеспечение, но с семьей их сравнивать совершенно неприемлемо.

– Для многих школьников родить ребенка – значит отобрать у себя молодость и создать гору проблем для себя и своих родителей на пустом месте.
– В качестве вывода используется следующее заключение: один легкомысленный поступок, «минутная слабость» не стоит тех негативных последствий, которыми он чреват, и тех страданий и невзгод, которые лягут на плечи новому человеку с самого начала его жизни.

Именно эти положения при правильном преподнесении должны наиболее сильно повлиять на учащихся, так как:

– Являются чистой правдой, неоднократно доказанной на горьком опыте многих молодых людей;
– Преподносятся на полностью понятном детям языке;
– Имеют яркую эмоционально-личностную окраску для любого здравомыслящего человека.

В данном исследовании предложен конспект уже проведенного[1] классного часа на обозначенную тему, построенный на описанных тезисах. В нем выделены все основные моменты, которые в рамках данного исследования являются наиболее значимыми. При его разработке дополнительная литература не использовалась ввиду отсутствия такой необходимости.

Следует уточнить, что данное содержание ориентировано на форму беседы как основную при взаимодействии с учениками на классном часе. Как следствие, он представлен от лица организатора мероприятия.

Примечание: квадратными скобками отмечены моменты предполагаемых ответов учащихся.

Конспект

Здравствуйте. Позвольте представиться, <...>, студент Факультета естественных наук и математики СВГУ. С вашим классом я уже успел немного познакомиться. Однако перед тем как начать нашу беседу, мне все же необходимо уточнить один момент. *Считаете ли вы себя достаточно взрослыми для обсуждения серьезных, жизненных тем?* [...]

Дело в том, что вопрос, который мы должны сегодня рассмотреть, является одним из самых серьезных и самых важных в вашей жизни. А потому требует от вас глубокого и сознательного к нему отношения. Заодно и узнаем по смеху или тишине, кто ответил честно. Итак, этот вопрос касается **отрицательных сторон ранних половых связей**. [...] Я понимаю, что это для вас в данном возрасте очень актуально. Особенность возраста – ничего не поделаешь. Однако речь пойдет не о физиологии, о которой вам, как мне известно, уже рассказывали студенты Медколледжа. И говорить мы будем не столько о самих связях, сколько об их **отрицательных последствиях**. О положительных, я предполагаю, вы наслышаны достаточно. *А вот что вам известно о вредных, негативных результатах так называемой «минутной слабости»? Какие из них вам известны?* [...]

Думаю, не будет ошибкой сказать, что **наиболее негативным** из всех является **ранняя беременность**. К сожалению, это именно так. Согласитесь: во всех остальных

[1] Классный час (его содержание) разработан и проведен автором исследования в рамках педагогической части педагогической практики в МБОУ «СОШ с УИОП №14» в 9 «В» классе (февраль 2012 года).

случаях от различных негативных последствий (самых разных; и, слава Богу, если их нет!) страдаете только вы. Максимум – ваши родители. При ранней же беременности вы ставите под удар еще одного человека – ребенка...

Вам следует четко понимать, что **если вы собираетесь создать новую жизнь, то вы ОБЯЗАНЫ нести за нее полную ответственность**. Ни в коем случае нельзя относиться к зачатию исключительно как к удовольствию. Ясное дело – это ваше право решать, что, как и когда делать. Тем более что, как говорят медики, это – одна из прямых физиологических потребностей организма.

Но мы ведь с вами не организмы, верно? [...] Мы – разумные люди. Однако когда встает вопрос «Да или нет», мы почему-то всегда забываем о своих обязанностях. Причем, обо всех сразу: перед моралью, нравственностью, родителями, обществом и, в конце концов, будущим ребенком. Я, конечно, понимаю, что все это кажется смешным и наивным. Но задумайтесь. Причем, задумайтесь и мальчики тоже: ваша ответственность в этом вопросе еще даже больше, чем у девушки. И вести себя так же, как дворовые коты – это совсем не вариант жизненной позиции.

Вот вы создали новую жизнь. Хорошо, если ребенок родится здоровым, что маловероятно, учитывая – будем откровенны – не особенно здоровый образ жизни современных школьников. Даже если эта гора проблем минет вас, попробуйте ответить на вопрос: *и что дальше?* [...]

Вы, наверное, считаете, что в такой ситуации вам сразу же станут помогать родители, государство и т.д. Т.е. в трудный момент вы попытаетесь переложить ответственность на кого-нибудь еще. *Не так ли?* **Проблема в том, что у вас ничего не получится**. И «одевать», «кормить», учить, воспитывать и т.д. – все это для ребенка вам придется делать самостоятельно. И растить из него полноценного члена социального общества тоже придется вам.

Но из ситуации есть, как минимум, три выхода. *Можете предположить, какие?* [...] Наверное, вы согласитесь со мной в том, что основными, наиболее «очевидными» все-таки будут следующие:

1. Аборт. **Самое худшее, что можно предпринять**. Во-первых, это **УБИЙСТВО еще не рожденного, но ЖИВОГО человека**. Вы, наверное, слышали или даже видели, как происходит эта операция, и что остается от ребенка после нее. Настоятельно не советую смотреть слабонервным и чувствительным. Это **зверская казнь, расчленен-ка,** на которую вы обрекаете часть самого себя! Причем, как в прямом смысле, так и в переносном. **Ведь аборты, да еще и в молодости часто приводят к бесплодию и куче других пожизненных проблем.**

2. Выносить ребенка и отказаться от него. Но при этом следует понимать, что, **отняв у ребенка родителей, вы сломаете ему всю жизнь**. Такие дети не знают материнской любви и отцовской заботы, семейного тепла, не знают семейных ценностей. Конечно, в домах ребенка им оказывается медицинская помощь, посильная забота и т.д. Но поставьте себя на место этих несчастных детей. Каково бы вам было, если бы ваши близкие отказались от вас? Нужно понимать, что сам факт отказа родителей от ребенка – вещь противоестественная. **Это предательство в прямом смысле этого слова.**

3. Можно, правда, пойти и по прямому пути – полностью поднять ребенка с момента зачатия и до лет двадцати точно. Но вы ведь согласитесь, что абсолютному большинству из вас это не под силу ни физически, ни морально, ни материально. Ведь ребенок – это не какая-нибудь игрушка. Это живой человек.

А теперь спросите себя: готовы ли вы нести ответственность за этого человека? Ведь вы не сможете ни гулять с друзьями, когда захочется, ни отдыхать толком, ни даже учиться, как следует. У вас не только не будет свободного времени, чтобы сходить куда-нибудь; вам даже спать будет некогда. **Нужны ли вам вообще все эти «проблемы»?** Ведь ребенка в отличие от игрушки не положишь на полку, когда он надоест. Игрушка еще может подождать, а ребенок может умереть. **Стоит ли ломать себе и своему ребенку жизнь в угоду одному легкомысленному поступку?**

Конечно, лет через пять-десять, когда у многих из вас уже будет профессия, появится хотя бы минимальный (желательно положительный...) опыт жизни в обществе, социальная опора, можно будет поднять этот вопрос и грамотно на него ответить. Многие так и поступают. И получаются прекрасные молодые семьи с хорошими, воспитанными, умными, здоровыми детьми. Чем не вариант?

Но если это произойдет прямо сейчас, это станет для вас и вашего ребенка настоящей катастрофой... Я точно могу вам сказать, что детские дома в нашем городе переполнены уже сейчас. И не существует таких ресурсов, чтобы всех детей поднять и вывести в жизнь. Зачем же усугублять эту ситуацию? Ах да! *Я надеюсь, лозунги правительства по повышению рождаемости не воспринимаются вами, как руководство к действию?* [...] Не стоит...

Таким образом, если в ближайшее время у вас возникнет вопрос «Что, если завести ребенка?» или какой-нибудь менее разумный его вариант, **задумайтесь**: сможете ли вы потом ему объяснить, чем он перед вами так провинился. **А это вам придется ему объяснять**, если у вас есть сердце, которое не позволит вам впоследствии избавиться от него как от помехи...

Итак, подведем итоги. *Скажите, что самое важное для себя вы узнали или поняли сегодня?* [...] *А повлияло ли это на ваше мнение по обсуждаемому вопросу?* [...] Ну что ж, мне кажется, вы ребята умные, сообразительные. Надеюсь, что вы не станете допускать непоправимых ошибок. Тем более что отвечать за них придется не только вам...

Как видно, представленное содержание, удовлетворяя всем заявленным тезисам разработки, достаточно полно решает поставленные задачи мероприятия. При этом именно возможная обделенность и несчастливая судьба «незапланированного» ребенка является главной точкой воздействия на сознание молодых людей. Наводящие вопросы, которые предполагается ставить перед учащимися, являются достаточно острыми и не всегда могут получить ответ, что способно заставить их, как минимум, задуматься над данным вопросом.

Однако чтобы оценить его реальное воздействие на ученическую аудиторию, необходима апробация с последующим анализом результатов. И именно последующий статистический анализ результатов практического применения данного содержания позволит сделать вывод о значимости положений, заложенных в нем в качестве основополагающих.

2. Практическое использование тематики ранних половых связей и ранних беременностей в воспитательной работе школы

Данное содержание, как уже отмечалось в предыдущей главе, было использовано при проведении внеклассного воспитательного мероприятия в МБОУ «СОШ с УИОП № 14» в 9 «В» классе (учащиеся 15-16-и лет), которое было проведено в рамках педагогической части педагогической практики. Классный час, на котором было проведено мероприятие, был организован в форме беседы длительностью 15 минут с большим количеством вопросов, адресуемых одновременно всему классу. По окончании беседы было проведено анкетирование, направленное на определение мнения учеников по обсуждаемому вопросу до и после мероприятия.

Следует отметить, что класс, в котором было проведено мероприятие, является достаточно трудным с педагогической, психологической и соци-

альной точек зрения, имеет невысокую успеваемость и достаточно вариативный уровень воспитания. Но, несмотря на это использование темы ранних половых связей не только не вызвало негативной реакции, но и привело к формированию положительного, вдумчивого отношения к ней. Об этом, в частности, свидетельствуют ответы учащихся на вопросы, задававшиеся в ходе мероприятия. Например:

- «Ранняя беременность – это серьезная ответственность» (ученица 15-и лет);
- «Ранние половые связи нам сейчас не нужны. Незачем. Слишком много ненужных проблем. Не стоит того» (ученица 16-и лет);
- «Мы не сможем «справиться» с беременностью в этом возрасте» (ученица 15-и лет);
- «Это слишком большая ответственность для школьника» (ученик 15-и лет).

Такие глубокие мысли являются, как минимум, необычными даже при учете специфики состава класса. Поэтому уже они одни позволяют говорить о значимости содержания хотя бы для нескольких учеников.

По результатам мероприятия (сразу же после окончания беседы) было проведено анкетирование (18 учеников). Вопросы анкет были достаточно простыми и имели общий характер, поэтому статистически значимыми среди них были только следующие:

- В каком возрасте Вы предполагаете появление в своей жизни первого ребенка до мероприятия?
- Изменилось ли Ваше мнение после него?
- В каком возрасте Вы теперь предполагаете появление в своей жизни первого ребенка?
- Было ли мероприятие лично значимо для Вас? Чем?

Подсчет различных ответов на эти вопросы дал следующие результаты:

1. Соотношение возрастов предполагаемого рождения детей (учащимися) до и после мероприятия таково (рис. 1):

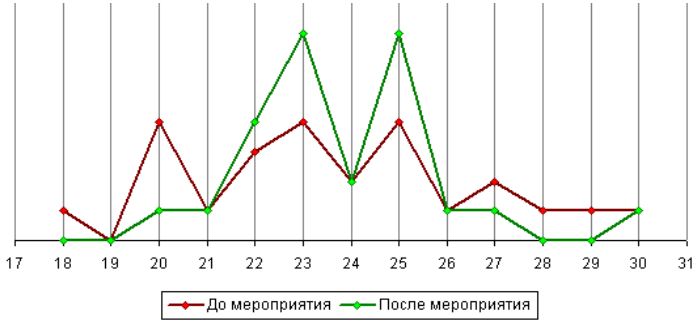


Рис. 1. Соотношение возрастов предполагаемого рождения детей (учащимися) до и после мероприятия

При этом изменения в возрасте предполагаемого рождения детей по результатам мероприятия произошли следующие (рис. 2):

Рис. 2. Изменения в возрасте предполагаемого рождения детей по результатам мероприятия

Из этого следует, что *плановая возрастная граница первой беременности немного сдвинулась в большую сторону, что свидетельствует о положительном влиянии содержания мероприятия*.

2. Общее отношение учащихся к вопросу о ранних беременностях приобрело следующий вид (рис. 3):

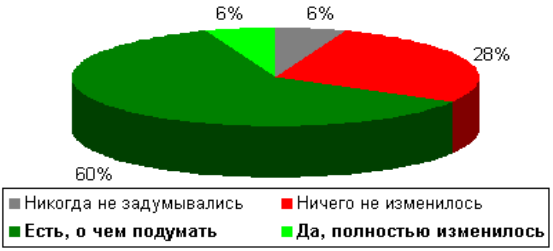


Рис. 3. Отношение учащихся к вопросу о ранних беременностях по результатам мероприятия

Это означает, что *классный час если не поменял мнения учеников, то уж точно дал почву для размышлений, на что его содержание и было нацелено*.

3. Параметр личной значимости проведенного мероприятия для учеников, разделившийся следующим образом (рис. 4):

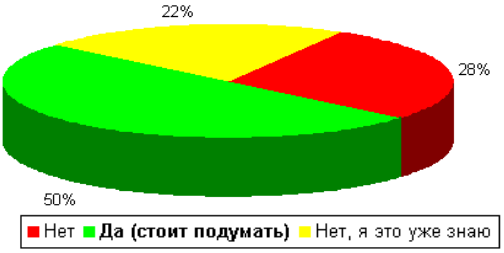


Рис. 4. Личная значимость проведенного мероприятия для учеников

также свидетельствует о *достижении цели мероприятия*.

4. Согласно анализу ответов на остальные вопросы анкеты, содержание классного часа достаточно сильно повлияло на мнение учеников, вызвало их доверие.

На основании этих результатов можно сделать следующее заключение:

- Анализ результатов анкетирования показал, что разработанное содержание внеклассного воспитательного мероприятия позволяет достигнуть нужного эффекта в решении поставленных задач.
- Результаты его практического использования являются статистически значимыми и положительными относительно поставленной цели исследования.

Итак, в процессе исследования были получены следующие ***результаты***:

- Разработано содержание внеклассного мероприятия на тему отрицательных последствий ранних половых связей, основанное на тезисах исследования, основной целью которых является доказательство отрицательного их действия не столько на самих родителей, сколько на будущего ребенка.
- Проведена успешная апробация содержания в условиях реальной воспитательной работы в школе в форме внеклассного воспитательного мероприятия.
- Организовано анкетирование на предмет отношения учеников к теме проведенного мероприятия, показавшее достаточно высокие результаты использования данного содержания в практической воспитательной деятельности.

Это позволяет сделать ***вывод*** о том, что построение содержания внеклассного воспитательного мероприятия на основе негативного преподнесения возможных последствий «свободного» полового поведения и акцентирования внимания на главном из них – ранней «нежелательной» беременности и, как следствие, пожизненном несчастье нового человека является достаточно эффективным для практического применения. Результаты апробации с учетом специфики аудитории позволяют говорить о высокой статистической и реальной значимости итогов исследования.

Список литературы:

1. Беховых И.А. Ранние половые связи подростков: материал к родительскому собранию [Текст] / И.А. Беховых // Классный руководитель: науч.-метод. журн. для заместителей директоров по воспитат. работе, клас. Руководителей и кураторов, учителей нач. шк. – М.: Центр «Педагогический поиск». – 2006. – № 7. – С. 107-110.

2. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие [Текст]: пер. с фр. / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

3. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с. – (Психологическая наука – школе).

4. Кузич Е. Каковы последствия ранних сексуальных отношений? [Электронный ресурс] // Сайт Школа Жизни.ру. – Режим доступа: http://shkola-zhizni.ru/archive/0/n-1592. – Загл. с экрана.

5. Нарицын Н.Н. Мифы о ранней беременности [Электронный ресурс] // Сайт Все о детях для их родителей baby-puz.ru. – Режим доступа: http://baby-puz.ru/publ/stati_dlja_roditelej/beremennost_i_rody/rannjaja_beremennost/3-1-0-18. – Загл. с экрана.

6. Ома М. Ранняя беременность, или Что бывает, когда дети играют во взрослые игры [Электронный ресурс] // Семейный портал 7я.ру. – Режим доступа: http://www.7ya.ru/article/Rannyaya-beremennost-ili-Chto-byvaet-kogda-deti-igrayut-vo-vzroslye-igry. – Загл. с экрана.

7. Полищук Н.А. Проблема института семьи и ранние половые связи подростка: задачи общественности [Электронный ресурс] // Сайт «Ваше Все» – воспитание младших дошкольников. – Режим доступа: http://www.vashe-vse.ru/2010-03-02-09-39-02/2011-01-31-08-54-34/3893-2011-06-06-07-12-28. – Загл. с экрана.

8. Стэммерс Т. Подростковая сексуальность [Электронный ресурс] / Пер. А. Будаева // Библиотека Гумер – современная Церковь. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Life_church/tineidger_sex.php. – Загл. с экрана.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© Гайдук О.С.[♣]

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета, г. Орск

Статья посвящена проблеме формирования творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста. В статье рассматривается методика поэтапного обучения словесному творчеству старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Статья может быть полезна преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей, специалистам, занимающимся проблемами дошкольной дидактики, вопросами речевого развития детей дошкольного возраста.

Настоящее исследование посвящено проблеме педагогического руководства процессом формирования творческого рассказывания у детей дошколь-

[♣] Студент кафедры Педагогики и методики дошкольного и начального образования. Научный руководитель: Стерликова В.В., заведующий кафедрой Педагогики и методики дошкольного и начального образования, к.п.н., доцент.

ного возраста. Ее актуальность обусловлена тем, что в настоящее время перед нашим обществом как никогда остро стоит задача воспитания творческой личности. Объективные преобразования, происходящие во всех сферах жизнедеятельности нашего общества, вызывают потребность в исследованиях, раскрывающих разнообразные факторы влияния на творческие способности личности.

В психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, С.Г. Якобсон и др.) подчеркивается самоценность и значимость дошкольного возраста для развития творческих способностей.

По мнению психологов, творчество – это деятельность, в результате которой человек создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для его воплощения. Творчество характеризуется двумя показателями: оно должно представлять общественную ценность и давать совершенно новую продукцию.

По данным исследований, проведенных под руководством Н.А. Ветлугиной, детское творчество не соответствует полностью данным показателям. Оно является первоначальной ступенью в развитии творческой деятельности. По мнению Л.С. Выготского, при создании произведений дошкольники уделяют большое внимание идее, проявлению замысла. Но возникает он, как правило, уже в процессе творческой деятельности или после ее завершения и не ориентируется на ожидаемого слушателя. Не сильны дети и в предугадывании путей реализации творческого замысла. Они манипулируют образами, изменяют угол зрения на связи между явлениями. Не скованное шаблонами восприятие, детское воображение смело производит совершенно неожиданные для взрослых сочетания образов, ситуаций и комбинаций форм. В своем творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих – новое о себе.

Среди творческих проявлений дошкольников особое место занимает словесное творчество как наиболее сложный вид творческой деятельности, требующий взаимного действия ряда психических функций. Одной из разновидностей творческой деятельности является литературное, или словесное, творчество. По утверждению Л.С. Выготского, литературное (словесное) творчество «позволяет ребенку преодолеть тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью – этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира».

Словесное творчество – наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. Элемент творчества есть в любом детском рассказе. Поэтому термин «творческие рассказы» – условное название рассказов, которые дети придумывают сами. Особенности творческого рассказывания заключаются в том, что ребенок должен самостоятельно придумывать содержание (сюжет, воображаемые действующие лица), опираясь на тему и свой прошлый опыт, и облекать его в форму связного повествования.

По данным исследователей (Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина и др.) художественное творчество ребенка не может осуществляться без участия взрослого, который помогает ребенку творить и принимает на себя функции критика и частично созидателя, то есть функции не доступные дошкольнику в силу его возрастных особенностей. Только при правильном педагогическом руководстве и обучении творческая деятельность ребенка может достичь относительно высокого уровня.

На основании данных положений была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой формирование творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если:

- технология формирования творческого рассказывания будет предусматривать соблюдение следующих этапов: 1) создание у детей запаса известных произведений, усвоение тем, содержания, образов, выразительно-изобразительных средств; 2) частичное преобразование знакомой сказки с заменой героя, волшебного предмета, условий; 3) придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистичных элементов; 4) придумывание новых историй на основе реальных событий;
- в ходе формирования творческого рассказывания наряду с методами обучения связной речи будут использоваться игры, упражнения и творческие задания, направленные на обогащение лексико-грамматической стороны речи, развитие творческого мышления и воображения старших дошкольников.

Для проверки выдвинутых положений были сформулированы следующие задачи исследования: 1) изучить особенности развития творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста; 2) разработать методику формирования творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с учетом результатов констатирующей части исследования; 3) выявить эффективность опытно – экспериментальной системы формирования творческого рассказывания у старших дошкольников.

Изучение особенностей развития творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста проводилось на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Результаты констатации показали, что у значительной части детей наблюдаются проблемы в построении творческого повествования. Недостаточно сформировано умение композиционно целостно выстраивать повествование, отсутствует целенаправленность изло-

жения мыслей по данному сюжету, а также самостоятельность в поиске образов и развитии сюжета. Дети не владеют умением использовать средства связи и выразительные средства. Объем рассказов, как правило, невелик, много длительных пауз и повторов. Рассказы в большинстве случаев имеют незаконченный вид.

Экспериментальная система формирования творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на формирующем этапе исследования и включала четыре этапа.

Первый этап экспериментального обучения был посвящен освоению детьми под руководством экспериментатора материала литературного и устного народного творчества. Назначение данного этапа состояло в создании у детей достаточного запаса известных авторских произведений и произведений фольклора, усвоении детьми тем, идей, содержания, образов, выразительно-изобразительных средств, обогащении способами художественного изображения. Особое внимание уделялось анализу образцов организации повествования, как в авторских, так и народных произведениях (развитие сюжета, построение композиции, языковые средства, средства связи и др.), обогащению синонимических возможностей детей. На данном этапе работы поставленные задачи решались в ходе использования таких методов и приемов, как выразительное чтение и рассказывание, показ иллюстраций, беседа, включение детей в различные виды художественно-речевой деятельности (игры-драматизации, игры-импровизации, сюжетно-дидактические игры, игры-инсценировки).

На втором этапе экспериментального обучения проходило частичное преобразование детьми знакомой сказки. Преобразование сказки начиналось с изменения задачи главного героя. Так, детям предлагалось в сказке «Иван-царевич и Серый Волк» заменить Жар-птицу новогодней елкой, украшенной игрушками. При этом преобразование сказки организовывалось как совместная деятельность взрослого с детьми. Мы заранее «заготавливали» для себя несколько вариантов начала новой сказки (чтобы не растеряться, если один из них будет отвергнут детьми). Но при этом были готовы к тому, что в ходе совместного сочинительства дети будут вносить свои предложения, развертывать сюжет по-своему. В дальнейшем детям предлагалось «столкнуть» нового героя с привычным Серым Волком или по собственной инициативе ввести какого-то другого «дарителя»: гнома, попавшего в беду зверька и т.п. Если дети придерживались привычного сюжета, мы пытались натолкнуть их на очередное изменение. Таким образом, сказка постепенно доводилась до конца – до получения героем искомого объекта и возвращения. В последующем в качестве опоры для придумывания новой сказки детям предлагались сказки «Царевна-лягушка», «По-щучьему велению» и др.

На третьем этапе взаимодействие с детьми было направлено на придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистичных элементов, с изменением сказочного желаемого предмета или героя на реального. Зада-

ние было следующим: детям предлагалось в знакомую сказку «По щучьему велению» добавить реальное событие и придумать новую сказку с данным содержанием. Перед тем как приступить к сочинению сказки, мы с детьми вспоминали исходную сказку. Для целесообразности нами было предложено начало сказки, в котором сразу были соединены сказочные и реалистические элементы. Например: «Емеле захотелось учиться в школе, и он отправился ее искать». В дальнейшем мы стимулировали детей к внесению большего числа изменений в сказку, по сравнению с известной. Например: «У Емели был друг, который хорошо учился в школе, и вот однажды он пригласил его на свой урок. Но по дороге в школу поднялась вьюга, и они заблудились и т.п.». Далее детям предлагалось самим выбрать сказку и соединить в ней сказочные и реальные элементы.

Четвертый этап был направлен на придумывание новых историй на основе реальных событий. Выбирая вместе с детьми содержание для таких историй (о ком, о чем она будет), мы, прежде всего, опирались на детские интересы, но одновременно стимулировали участников к использованию тех знаний, которые они получили на занятиях, экскурсиях, из книг и кинофильмов. Придумывание историй осуществлялось следующим образом: взрослый, обсудив с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуацию, в которой он оказался, цель, которую он должен достичь) или, предложив его сам, в дальнейшем уменьшает свой вклад в сочинительство. Основой для истории служили и прочитанные накануне рассказы, сказки, и реальные наблюдения. При этом мы помнили о том, что придумывание истории будет интересным и привлекательным для детей в том случае, если в начальном эпизоде, основе истории, лежит какое-то происшествие, вызывающее их эмоциональное отношение, требующее мобилизации сил персонажей (проявления находчивости, смекалки), преодоления препятствий, лежащих на пути достижения их целей. В дальнейшем детям предлагалось придумать истории на самостоятельно выбранные темы.

Наряду с методами поэтапного формирования творческого рассказывания в исследовании были использованы дидактические игры с узким лингвистическим содержанием, с целью обогащения лексико-грамматической стороны речи и игры, упражнения, творческие задания, обеспечивающие развитие творческого мышления и воображения детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании получены данные, свидетельствующие о том, что у детей наметились положительные тенденции в освоении творческого рассказывания (увлеченность, захваченность деятельностью «придумывания»; умение представлять событие в последовательности его развития; использование соответствующих языковых средств в целях создания образа; самостоятельность в поисках образов, вариативность и др.), что указывает на правомерность выдвинутой гипотезы.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 560 с.

2. Бондаренко Т.М. Комплексные занятия в старшей группе детского сада / Т.М. Бондаренко. – Воронеж, 2004. – 156 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. Очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

4. Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 21 с.

5. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ГРУППЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ

© Давыдова Н.В.[♣]

Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, г. Санкт-Петербург

Изложены основные подходы к формированию интернациональных учебных групп в вузах с учетом достижения кросс-культурной адаптации обучающихся. Обоснована методика формирования таких групп, учитывающая ценностные ориентации, культурные синдромы и эмоциональные переживания представителей национальных групп, обучающихся в вузах.

Эффективность обучения иностранных студентов в вузах Российской Федерации в значительной мере будет определяться реализуемыми в вузе подходами к формированию интернациональных учебных групп. Проблема обоснования подобных методик обусловлена необходимостью учета многих, часто противоречивых, фактов, к которым прежде всего необходимо отнести наличие серьезных барьеров, возникающих на пути кросс-культурной адаптации (ККА) иностранных студентов (коммуникационные, перемещение культурных принадлежностей, замена социального окружения, множественная отчетность и др.).

[♣] Старший преподаватель кафедры Русского языка.

Преодоление барьеров в процессе ККА представляет собой ключевую задачу при формировании интернациональных учебных групп, которая выделяет и связывает культурную и психологическую составляющую общего процесса ККА и идентифицирует две (или более) национальные группы, объединяемые в единую учебную группу.

Процесс исследования целесообразности объединения представителей двух культур включает три уровня ККА:

- **исходный** – на котором изучают особенности двух первоначальных культурных групп до вхождения их в контакт;
- **культурный** (групповой) – изучающий природу их отношений при вхождении в контакт и последующие за ним культурные изменения, являющиеся результатом процесса ККА;
- **психологический** (индивидуальный) – рассматривающий психологические изменения, которые претерпевают индивиды в каждой группе на всех этапах процесса их ККА.

С учетом отмеченной общей стратегии ККА ниже описана методика формирования интернациональных учебных групп. Целью представленной методики является обеспечение эффективности и высокого качества проведения учебного процесса за счет создания условий для снятия барьеров процессу ККА.

Формирование и последующая оценка психологических характеристик иностранных студентов в процессе функционирования интернациональной группы включает три этапа: предварительный, исполнительный и динамический.

Предварительный этап. Изучает этноментальность национальных групп, подлежащих объединению. В работах Г. Триандиса (Harry C. Triandis [1, с. 16], Дж.В. Берри (John W. Berry) [2, с. 380], Л.Г. Почебут, И.А. Мейжис [4, с. 35-40], И.А. Шолохова [5, с. 50-60] для людей, которые находятся в новой культуре сравнительно небольшой срок, например, период обучения в вузе, культурная адаптация предполагает знакомство с рядом наиболее значимых аспектов культуры, влияющих на поведение практических социальных навыков, лежащих в основе культурно-детерминированного поведения людей.

При выяснении возможности и целесообразности объединения в одну учебную группу представителей нескольких иноязычных культур необходимо выполнить последовательный ряд действий.

1. Определение параметров, преобладающих ценностных установок и ориентаций в обществе, которому принадлежит каждая национальная группа. Преобладающие ценностные установки в обществе могут составлять основную характеристику культуры и выражать понятия о том, что хорошо и желательно, т.е. отражать культурные идеалы. В этом смысле культура для каждой национальной группы – «это материальные и нематериальные элементы жизнедеятельности группы, которые в прошлом способствовали выживанию в существующей экологической нише и стали использоваться чле-

нами группы в период их взаимодействия для поддержания своей социально-культурной целостности» (Г. Триандис) [1, с. 41].

В качестве культурных ценностных ориентаций в настоящее время рассматривают набор базовых социальных проблем, отобранных на основе их важности для жизни обществ, чтобы вывести измерения, по которым можно сравнивать культуры. Культурные ценностные ориентации на полюсах измерения являются веберовскими (идеальными) типами. Реальные культурные группы располагаются между этими полюсами. Сравнение культур можно выполнить, используя предложенные исследователями (Ш. Шварц, Г. Триандис) ценностные ориентации: автономия, принадлежность, иерархия, равноправие, мастерство, гармония [3, с. 39]. Ценностные культурные ориентации взаимосвязаны между собой, что определяет их совместимость и возможность использования для принятия решения о совместимости представителей различных этноментальностей в одной учебной группе.

2. Измерение и проверку валидности культурных ценностных ориентаций выполняют с целью исключения смещения результатов измерения в сторону, которая не характерна для данной культуры.

Исключать такое смещение можно, используя опросники ценностей Шварца [3, с. 42], в которые включены все мотивационно различные ценности, отражающие этноментальность большинства культур.

3. Определение нормативной культурной системы страны, к которой принадлежит национальная группа. Данная задача решается на основе оценки средних значений культурных ценностных ориентаций для каждой страны, к которой принадлежит национальная группа.

Исполнительный этап. Предусматривает измерение показателей различения / сходства культур и определение положения страны принадлежности национальной группы в пространстве ценностных ориентаций с последующим комплектованием интернациональных учебных групп на основе полученных данных.

Измерение показателей различения / сходства культур выполняют на основе вычисления показателей культурных синдромов для каждой национальной группы: простота – сложность, индивидуализм – коллективизм, открытость – закрытость, избегание неопределенности, дистанция власти, маскулинность – феминность (Г. Хофстеде, Г. Триандис) [4, с. 586-596].

Результаты измерений служат исходными данными для принятия решения о возможности формирования интернациональной учебной группы. Основными условиями для объединения национальных групп являются:

- понимание всеми членами интернациональной группы необходимости сохранения высокой ценности всех культур;
- учет в многокультурном многообразии интересов каждой культуры;
- уверенность в безопасности собственной идентичности, являющаяся условием для принятия тех, кто отличается от собственных культурных представлений.

– развитие межкультурной и межэтнической толерантности – принятие членов учебной группы, относящихся к другим культурам, как равноправных членов большого культурного сообщества.

Динамический этап. Предусматривает проведение мониторинга психологических характеристик обучающихся в составе интернациональной группы в процессе их ККА и, в случае необходимости, принятия решения о корректировке (изменении структуры) состава учебной группы. Такая корректировка необходима в случаях этнофункционального рассогласования элементов психики обучающихся. Анализируя проблему ККА можно выделить ее следующие стадии: ассимиляция (полная или почти полная утеря исходного состояния и такое же полное освоение нового состояния), аккультурация (приобретение основных черт нового состояния при сохранении основных черт исконного), консолидация (сложение нового, более крупного единства на основе более мелких общностей) и сближение (любое взаимопроникновение культурных черт различных культур при сохранении ими основных черт национальной специфики обучающихся).

В процессе ККА обучающегося сопровождают эмоциональные переживания: позитивные (удовольствие, радость, торжество и т.п.). В общем виде ККА предполагает овладение богатствами ещё одной культуры без ущерба для ценностей собственной.

Рассмотренная методика показывает, что успешность обучения иностранных студентов в составе интернациональных групп определяется степенью их ККА, которая в свою очередь характеризуется объективными и субъективными критериями, а также фактором межличностного общения, способностью адаптации к интернациональному составу объединённой учебной группы.

Несоблюдение изложенных подходов при формировании интернациональных учебных групп может снизить эффективность учебного процесса и даже в предельном случае привести к необходимости пересмотра структуры и состава интернациональной учебной группы.

Список литературы:

1. Triandis H.C. Culture and Social Behavior. – New York: McGrew – H, Inc., 1994. – 374p.

2. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.

3. Шварц Ш.Г. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал ВШЭ. – 2008. – Т. 5, № 2. – С. 37-67.

4. Почебут Л.Г. Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 672 с. – (Серия «Мастера психологии»).

5. Шолохов И.А. Психологические особенности адаптации учащейся молодёжи за рубежом: дисс. … канд. психолог. Наук. – М., 2002. – 235 с.

ГОЛОСА РАСШИРЕННОГО ДИАПАЗОНА: ЗНАЧЕНИЕ СВОЕВРЕМЕННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА ГОЛОСА

© Куфтырева Е.Л.[♣]
Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, г. Москва

В статье сделана попытка объяснить, почему для голосов расширенного диапазона своевременное определение типа голоса является основной задачей на начальном этапе обучения и последствия неверного определения типа голоса для дальнейшего развития голосов расширенного диапазона.

Мария Малибран (1808-1836), Полина Виардо (1821-1910), Каролина Ферни-Джиральдони (1841-1923), Джудитта Паста (1797-1865), Джулия Гризи (1811-1869), Роза Понсель (1897-1981), Лейла Генчер (1924-2008), Мария Каллас (1923-1977), Джоан Сазерленд (1926-2010), Фелия Литвин (1861-1936), Уранова-Сандунова (1772-1826), Ермоленко-Южина (1881-1948) и многие, многие другие. В справочных изданиях о русских и зарубежных вокалистах голоса этих певиц описываются следующим образом: «голос широкого диапазона, большой звучности, позволявший петь партии сопрано и меццо-сопрано» [3, 4, 7], и далее следует перечисление оперных партий, характерных для различных типов женских голосов (контральто, меццо-сопрано, драматическое, лирическое и даже колоратурное сопрано). Например, репертуар Фелии Литвин – одной из лучших исполнительниц партий в операх Вагнера, обладавшей «феноменальным по силе и широте диапазона голосом (в две с половиной октавы с контральтовым регистром от нижнего соль до верхнего ре)» [3], включал свыше сорока партий – от колоратурных партий Джильды (Дж. Верди «Риголетто») и Виолетты (Дж. Верди «Травиата») до меццо-сопрановых Кармен (Ж. Бизе «Кармен») и Далилы (К. Сен-Санс «Самсон и Далила»).

В качестве примера, характеризующего голоса расширенного диапазона, можно привести описание голоса Джудитты Паста, принадлежащее Стендалю. В своем романе «Жизнь Россини» писатель, который неоднократно слышал Джудитту Паста в оперных спектаклях, посвятил целую главу описанию голоса этой певицы. «Диапазон голоса г-жи Паста огромен. У нее очень звучное нижнее ля, и в то же время она поднимается до до-диеза и даже высокого ре. Г-жа Паста обладает редким преимуществом – она исполняет контральтовые партии с тем же успехом, что и партии сопрано…», – пишет Стендаль о Джудитте Паста [5].

В вокальной литературе этот уникальный, и, можно сказать, универсальный тип голоса называют «голос расширенного диапазона», «промежуточный

[♣] Аспирант кафедры Культурологии и методологии музыкального образования.

голос», soprano sfogato (сопрано свободное), soprano assoluto (сопрано абсолютное). Отличительные особенности и технические возможности голосов расширенного диапазона нашли отражение в вокальных партиях опер итальянских оперных композиторов В. Беллини и Г. Доницетти. Так, например, для Джулии Гризи В. Беллини написал партии Джульетты («Капулетти и Монтекки», 1830), Эльвиры («Пуритане», 1835, позднее для Марии Малибран была написана новая редакция партии Эльвиры), Адальжизы («Норма», 1831), Г. Доницетти – партию Норины («Дон Паскуале», 1843). Для Джудитты Паста В. Беллини написал партии Нормы («Норма», 1831), Амины («Сомнамбула», 1831), Ромео («Капулетти и Монтекки»), Беатриче ди Тенда («Беатриче ди Тенда», 1833), Г. Доницетти – партию Анны Болейн («Анна Болейн», 1830) и другие. При анализе вышеперечисленных вокальных партий можно сделать вывод, что для первых исполнительниц главных партий в операх В. Беллини и Г. Доницетти удобными и рабочими были как низкая или центральная тесситура, так и высокая с выходом в третью октаву, сочетающаяся с колоратурной беглостью, своего рода сочетание двух или трех голосов в одном.

Основная особенность голоса расширенного диапазона – это, прежде всего очень большой рабочий диапазон, как правило, в две с половиной или даже в три октавы: в среднем от фа малой октавы до фа третьей октавы, у разных певиц нижние и верхние границы диапазона могут варьироваться на полтора-два тона вверх или вниз. Следует подчеркнуть, что рабочий диапазон охватывает одновременно и верхние, и нижние участки голоса, то есть позволяет равноценно, без дополнительных усилий и нагрузок для голоса, звучать на протяжении всего диапазона: в нижнем, среднем и верхнем регистрах. Эти голоса имеют насыщенное звучание грудного регистра, характерное для контральто; объемный «бархатный, теплый» средний регистр, характерный для меццо-сопрано, и колоратурную легкость и беглость на верхнем участке диапазона. Все эти особенности голосов расширенного диапазона предполагают особенное его развитие, что выражается в индивидуальной, специфической постановке голоса, отличающейся от постановки общеизвестных типов голосов, поэтому определение типа голоса на начальном этапе обучения для голосов расширенного диапазона имеет исключительное значение.

Определение типа голоса – это первоначальный момент в вокальных занятиях. Первый вопрос, который ставит перед собой вокальный педагог, прослушивая ученика перед началом обучение: какой тип голоса? О значении определения типа голоса пишет Л.Б. Дмитриев в учебном пособии для музыкальных учебных заведений «Основы вокальной методики»: «Развитие голоса всегда требует верной диагностики его типа. Поставить верный диагноз – верно определить тип голоса вначале обучения – одно из условий правильного его формирования. Потому определение типа голоса, в тех случаях, когда имеется сомнение, является одной из важнейших задач начального периода обучения» [1].

Голос расширенного диапазона, как правило, при первом же прослушивании вызывает неоднозначную оценку в определении типа голоса. Возни-

кает сомнение: контральто, меццо-сопрано, драматическое сопрано, лирическое сопрано или колоратурное сопрано? Проблема в определении типа голоса возникает в связи с сочетанием качеств, типичных одновременно для меццо-сопрано и высокого сопрано: темная тембральная окраска голоса, наличие явно выраженного перехода из грудного в средний регистр, яркий, полнозвучный, насыщенный грудной регистр характерны для меццо-сопрано и для контральто, а подвижность и легкость голоса при пропевании высокой тесситуры, колоратурная беглость свойственны для высокого сопрано.

Каждый вокальный педагог в зависимости от своего педагогического опыта, а также в зависимости от того, какие свойства и характеристики голоса (тембр, диапазон, переходные ноты, способность держать определенную тесситуру) считает основными для определения типа голоса, может склоняться к той или иной точке зрения по этому вопросу. Следовательно, довольно часто голоса расширенного диапазона определяют либо как меццо-сопрано, либо как сопрано. И то, и другое ошибочное определение типа голоса имеет свои негативные последствия для развития голосов расширенного диапазона, так как при выявлении того или иного типа голоса педагог выстраивает приблизительную схему дальнейших вокальных занятий. И более того, определение того или иного типа голоса предполагает, какой репертуар, произведения какого характера, прежде всего какой тесситуры, будет исполнять ученица и в процессе занятий, и в дальнейшей профессиональной деятельности, то есть какой участок диапазона голоса будет подвержен наибольшей нагрузке.

В практике вокальной педагогике общепринятым считается развивать голос, начиная со среднего участка диапазона. Дмитриев Л.Б. пишет: «Развивать голос следует вначале на центральном участке диапазона…» [1] Также считает С.П. Юдин: «… На первых порах работа над голосом должна опираться на ограниченную среднюю часть диапазона» [8]. Но здесь есть свои нюансы: для каждого типа голоса характерна своя средняя часть диапазона, естественно, что средняя часть диапазона меццо-сопрано будет ниже по сравнению со средней частью диапазона сопрано, тем более колоратурного сопрано. Если голос расширенного диапазона будет определен как сопрано, особенно лирико-колоратурное или колоратурное сопрано, то во время пения большую нагрузку будет испытывать верхний участок диапазона. Особенно негативно на голосе будет сказываться длительное пропевание тех произведений сопранового репертуара, в которых практически отсутствуют нижние ноты грудного регистра. Впоследствии это может привести сначала к тембральной блеклости голоса и нечистому интонированию на верхнем участке диапазона (ля второй октавы – до третьей октавы), а затем к потере верхних нот диапазона и уменьшению звучности и объема.

Определение голоса расширенного диапазона как меццо-сопрано может привести к меньшим негативным последствиям, но здесь также есть свои нюансы. Следует заметить, что в основе своей природы голоса расширенно-

го диапазона относятся все-таки в большей степени к низким альтовым голосам. Как указывает Ф. Ламперти: «… Легко найти альтовые голоса с очень обширным диапазоном… В данном случае преподаватель должен употребить все старания к тому, чтобы не насиловать крайне верхние ноты в ущерб низким, мечтая приготовить более блестящую будущность артистке в качестве сопрано…» [2]. О низкой природе голосов расширенного диапазона может свидетельствовать развитие певческой карьеры некоторых певиц. Известно, что М. Каллас начала заниматься вокалом как меццо-сопрано. В.В. Тимохин так пишет о развитии певческой карьеры Джоан Сазерленд: «Сазерленд выступала сначала в роли меццо-сопрано, затем – драматического сопрано и, наконец, колоратурного. Это помогло певице до конца познать все возможности своего голоса; особое внимание уделяла она верхнему регистру, поскольку первоначально пределом ее возможностей было до третьей октавы; теперь она свободно берет фа третьей октавы» [6]. Нижний грудной регистр голоса (от ре – ре-диез первой октавы вниз), отличающийся контральтовым характером звучания, имеет основное значение для развития голосов расширенного диапазона. Если ученица перестанет петь на нижних нотах своего диапазона, то это незамедлительно скажется на качестве звучания всего диапазона, голос постепенно начнет «истончаться» и «уменьшаться» в объеме, вследствие превалирования головного резонатора и отсечения звучания грудного резонатора. Несмотря на то, что развитие голоса расширенного диапазона как меццо-сопрано, может иметь меньше негативных последствий, но постоянное пение только на средней и низкой тесситуре, характерные для произведений из репертуара меццо-сопрано, также может иметь свои отрицательные стороны.

Замечание С.П. Юдина о негативных последствиях длительного пения на низкой тесситуре вследствие неправильного определения типа голоса отчасти справедливо в отношении голосов расширенного диапазона: «… Принято считать, что лучше ошибиться в сторону баритона или меццо-сопрано и позднее прийти к заключению, что приходится иметь дело с драматическим тенором или драматическим сопрано. Однако, такой взгляд не вполне верен, так как трудно сказать, что является более вредным – петь ли на более высокой тесситуре или более широким звуком, чем это соответствует природе голоса. Во всяком случае, расширять голос и петь на более низкой тесситуре может быть не менее вредным, чем снимать естественную полноту звучания и петь на более высокой, чем следует, тесситуре». В связи с этим необходимо отметить, что для голосов расширенного диапазона очень длительное (в течение нескольких месяцев) пение упражнений и произведений на ограниченном среднем участке диапазона без пропевания верхних нот (ля второй октавы – до третьей октавы) также приводит к потере крайних верхних нот диапазона. В рамках произведений для низкого меццо-сопрано ученица, обладающая голосом расширенного диапазона, будет ощущать «тесноту, скованность и несвободу» для голоса. Из репертуара для меццо-сопрано мож-

но порекомендовать произведения, которые содержат ноты соль второй октавы и желательно выше: например, ария Зибеля (Ш. Гуно «Фауст»), романс Сантуццы (П. Масканьи «Сельская честь»), ария Эболи (Дж. Верди «Дон Карлос»), ария Леоноры (Г. Доницетти «Фаворитка»).

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что для голосов расширенного диапазона особенно на начальном этапе обучения необходим строгий баланс между грудным и головным резонаторами и недопустимость превалирования одного резонатора над другим, вследствие этого оптимальной является равномерная нагрузка на все участки диапазона: нижний (от ре – ре-диез первой октавы вниз до фа малой октавы), средний (от ми – ми-бемоль первой октавы до фа – фа-диез второй октавы) и верхний (от фа-диез – соль второй октавы до до третьей октавы и выше). В связи с этим очень осторожно нужно подходить к выбору репертуара ученицы, поэтому своевременное определение типа голоса для голосов расширенного диапазона имеет огромнейшее значение для дальнейшего правильного развития.

Список литературы:

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: «Музыка», 1968.

2. Назаренко И.К. Искусство пения. – М.: «Музыка», 1968.

3. Пружанский А.М. Отечественные певцы. 1750-1917. Словарь в двух частях. Часть первая. – М.: «Советский композитор», 1991.

4. Пружанский А.М. Отечественные певцы. 1750-1917. Словарь в двух частях. Часть вторая. – М.: «Композитор», 2000.

5. Стендаль. Жизнеописания Гайдна, Моцарта и Метастазио. Жизнь Россини. – М.: «Музыка», 1988.

6. Тимохин В.В. Мастера вокального искусства XX века. Очерки о выдающихся певцах современности. Выпуск 1. – М.: «Музыка», 1974.

7. Цодоков Е. Опера. Энциклопедический словарь. – М., 1999.

8. Юдин С.П. Формирование голоса певца. – М.: «Музгиз», 1962.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ЮНЫЙ ЧИТАТЕЛЬ»

© Кучерова Н.С.♣, Николаева И.И.♦

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри

Статья посвящена развитию интереса младших школьников к чтению и организации детского чтения, которые должны выдвигаться в

♣ Студент кафедры Педагогики и методики начального обучения.

♦ Старший преподаватель кафедры Педагогики и методики начального обучения.

ряд первоочередных задач начальной школы. Авторы указывают на необходимость воспитания культуры чтения, поскольку умение самостоятельно выбирать интересующую литературу, пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной учебной информации во многом определяют дальнейшее развитие личности ученика и успешность его дальнейшего обучения. Приводят результаты констатирующего эксперимента, раскрывают основные факторы и причины отсутствия у большинства младших школьников интереса к чтению и учебно-познавательных мотивов чтения. Указывают на необходимость работы по развитию читательского интереса и культуры чтения в начальной школе посредством факультативного курса «Юный читатель», включающего разнообразные методы, приемы, формы и виды деятельности, соответствующие возрастным особенностям учащихся.

Сегодня остро встает вопрос о развитии читательских интересов учащихся и воспитании культуры чтения, значит, целенаправленная организация детского чтения должна выдвигаться в ряд первоочередных задач работы школы и главным образом начальной [1, с. 14]. Развивать интерес к чтению как устойчивую потребность надо с младшего школьного возраста, так как именно в этот период закладываются основные читательские умения и навыки. Только учитывая степень начитанности учащегося, его читательские пристрастия, действительные литературные наклонности можно педагогически умело формировать и развивать культуру чтения школьников. Читательские интересы во многом определяют в дальнейшем личность человека, поэтому процесс развития их у школьников мы рассматриваем не только как педагогическую, психологическую и методическую, но и как социальную проблему.

Данная проблема, как одна из основных целей обучения литературного чтения на ступени начального общего образования, подчеркивается в разделе – стандарт начального общего образования по предмету литературное чтение в соответствии с утвержденным приказом Минообразования России в «ФГОС НОО»: «формировать у младших школьников осознание значимости чтения для личного развития; умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации» [2].

Вопросами формирования познавательного интереса к урокам литературного чтения занимались Г.А. Бугрименко, В.Н. Зайцев, О.В. Джежелей, М.Р. Львов, Г.В. Репкина, Н.Н. Светловская, Б.А. Цукерман, Г.И. Щукина и другие. Несмотря изученность данной темы исследования, актуальным остается вопрос о подборе методических приемов и практических заданий, направленных на развитие интереса младших школьников к чтению.

Целью нашей научной работы является исследование возможностей развития интереса к чтению младших школьников посредством факультативного курса «Юный читатель».

Для выявления уровня развития читательского интереса младших школьников нами была составлена программа психолого-педагогической диагностики, включающая в себя следующие методики:

1. опросник на выявление мотивации младших школьников к чтению (по методике Н.Г. Лусканова);
2. анкетирование отношения младших школьников к чтению;
3. проверка навыка чтения младших школьников (по методике Т.А. Кругловой).

Экспериментальной базой исследования является 2 «А» класс и 2 «В» класс, МБОУ «Гимназия № 1 г. Нерюнгри» РС (Я).

На первом (констатирующем) этапе с 10.10.11 г. по 18.10.11 г. в «Гимназии № 1 г. Нерюнгри» во 2 «А» (экспериментальный) и во 2 «В» (контрольный) классах была проведена первичная диагностика с целью определения начального уровня развития читательского интереса младших школьников.

Опросник выявления читательских интересов и мотивов чтения по методике Н.Г. Лусканова показал, что в экспериментальном классе 10 учеников и 3 ученика контрольного класса имеют низкий уровень мотивации чтения (рис. 1).

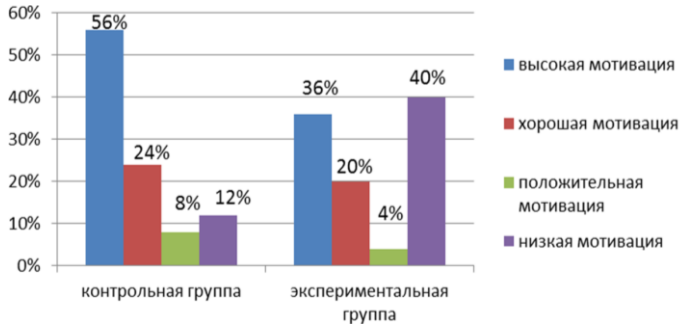


Рис. 1. Мотивация к чтению

По результатам анкетирования, направленного на выявление отношения учащихся к чтению, выяснилось, что на первое место дети ставят компьютер (48 %), лишь на второе – чтение книг (24 %), на третье – кинотеатры (20 %) и на четвёртое место – телевидение 8 учеников (рис. 2).

Проверка сознательности чтения младших школьников по методике Т.А. Кругловой показала, что учащиеся вторых классов в основном справляются с нормой техники чтения, но 28 % детей контрольного класса и 44 % детей экспериментального класса слабо владеют осознанным чтением, 44 % детей контрольного и 60 % учеников экспериментального классов не умеют выделять логические ударения, выделять главную мысль текста, что является одним из главных факторов отсутствия у большинства школьников интереса к чтению и учебно-познавательных мотивов чтения (рис. 3).

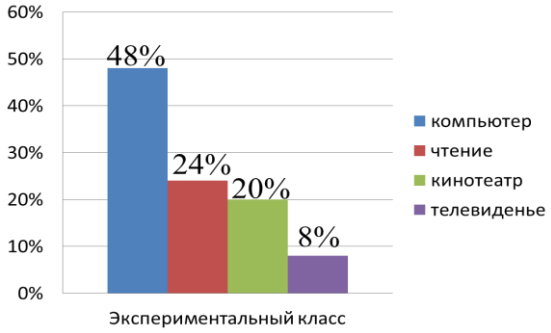


Рис. 2. Отношение к чтению

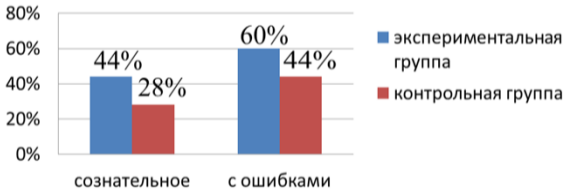


Рис. 3. Осознанность чтения

Результаты первичного эксперимента убедили нас в необходимости разработки содержания программы факультативного курса «Юный читатель» и проведения формирующего эксперимента по организации внеклассной работы, направленной на развитие читательского интереса.

На втором (формирующем) этапе с 26. 11. 2011 г. по 14. 04. 2012г. проводилась работа согласна программе факультатива.

Цель программы – создать условия для развития интереса к чтению младших школьников посредством кружка «Юный читатель»

Для проведения факультатива «Юный читатель» нами было составлено календарно-тематическое планирование для 2 «А» класса «Гимназии №1 г. Нерюнгри». Занятия проводятся 1 раз в неделю. Факультатив рассчитан на 17 занятий, включающих разнообразные, приемы, методы и виды деятельности.

Основными формами занятий факультатива являются диспут, литературная игра, интервью, литературный праздник, читательская конференция (турнир литературных героев, театр миниатюр, литературный ринг, литературная гостиная писателя, литературная встреча), эссе и т.д.

Центральным звеном в работе по развитию читательского интереса младших школьников является организация литературных игр, в основе которых лежит узнавание художественных произведений по отдельным отрывкам, воссоздание строк и строф по заданным словам, постановка и разгадывание каверзных вопросов по прочитанным произведениям, отгадывание имен ли-

тературных героев, фамилий авторов, названий книг и произведений по серии вопросов, воспроизведение героев и книг по описанию, которые формируют у учащихся положительную мотивацию и интерес к чтению и книге.

На третьем этапе с 1.02.2012 по 8.02.2012 г. нами была проведена промежуточная психолого-педагогическая диагностика с целью определения динамики уровня развития читательского интереса младших школьников и определения эффективности проводимой нами работы в факультативе.

Опросник выявления читательских интересов и мотивов чтения по методике Н.Г. Лусканова показал, что 4 ученика, относящиеся ранее к уровню «низкая мотивация», перешли к уровню «хорошая мотивация». Также три ученика из уровня «хорошей мотивации», перешли в уровень «высокой мотивации».

Таким образом, составленная нами система занятий факультатива «Юный читатель» способствует развитию читательских интересов младших школьников, раскрытию индивидуальных особенностей каждого ученика, формированию читательской самостоятельности и творческой активности детей, содействует развитию положительной мотивации чтения. Сформировать и развивать интерес к чтению младших школьников поможет факультатив, включающий в себя не только традиционные формы, методы и приемы, но и такие нетрадиционные, как литературная игра, литературный праздник, диспут, литературная игра, мини-театр, читательская конференция. Они несут в себе большой эмоциональный заряд и помогают развивать читательские интересы.

Список литературы:

1. Лутова Т.Н. Литературное чтение в начальной школе. Привитие интереса к чтению у младших школьников». – Н.Новгород, 2006. – 124 с.

2. ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// standart.edu.ru.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ ПЕРВОКЛАССНИКА И ШКОЛЫ

© Мамедова Л.В.[♣], Золотухина Е.Д.[♦]

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида № 46 детский сад «Незабудка», Республика Саха (Якутия), Нерюнгринский район, п. Серебряный Бор

Значение взаимодействия семьи и школы в наше время зависит, прежде всего, от взаимопонимания, взаимодополнения, сотворчества школы

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

[♦] Студент кафедры Педагогики и методики начального образования.

и семьи в воспитании и образовании подрастающего поколения. Авторы данной статьи рассматривают различные формы организации взаимодействия семьи первоклассника и школы, которые представлены в авторской программе «Созвездие». Данная программа может быть полезна учителям и студентам педагогических вузов при построении работы с семьей первоклассника.

В педагогической литературе взаимодействие семьи и школы определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного и школьного воспитания. Ценностная основа такого взаимодействия – создание условий для успешной самореализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к учению, сохранения физического и психического здоровья, социальной адаптации.

Исследованием этого вопроса занимались многие педагоги и психологи, такие как: И.П. Подласый, В.А. Сухомлинский, С. Дапкене, Т.В. Андреева, М.И. Демков, Т.В. Воликова, В.В. Воронова, И.В. Гребенников, Н.И. Дереклеева, А.А. Григорьева. Исследователи придавали большое значение традиционным формам работы с родителями. Однако на современном этапе развития школьного образования требуются другие формы работы с родителями. Анализ педагогической и методической литературы показал, что авторами недостаточно уделено внимание использованию нетрадиционных форм при организации взаимодействия семьи и школы.

С целью организации взаимодействия семьи первоклассника и школы нами была разработана программа «Созвездие», которая представляет собой интегрированный курс с использованием нетрадиционных форм работы с родителями. Программа адресована учителям начальных классов. Курс рассчитан на 15 часов, один час в две недели.

При разработке программы «Созвездие» мы опирались на программы, а также рекомендации по их разработке, подготовленные Н.И. Дереклеевой, В.Н. Максимочкиной, Е.О. Яременко, Е.К. Лобачевой.

Структура модели взаимодействия семьи и школы представлена нами через сочетание пяти направлений:

1. диагностика и изучение семьи;
2. просветительская работа, обучение родителей;
3. деятельность родительского актива;
4. включение родителей в воспитательный процесс;
5. подготовка учащихся к семейной жизни.

С их помощью каждый классный руководитель более компетентно сможет осуществить свои функциональные обязанности в отношении семьи каждого первоклассника.

Формы работы с родителями первоклассников: Дни открытых дверей. Педагогический лекторий. Родительские конференции. Практикумы. Индивидуальные консультации. Открытые уроки. Родительские чтения. Родитель-

ские вечера. Родительский тренинг. Родительские ринги. Деловые игры. Включение родителей в воспитательный процесс. Совместная деятельность педагогов и родителей по организации жизни первоклассников в школе, создание классного актива, работа родительского комитета. Организация родительского всеобуча.

Предполагаемые результаты программы:

1. выстраивание системы взаимоотношений: «педагог – ребенок – родитель», по принципу «человек – человек»;
2. положительное влияние семьи на социализацию личности ребенка;
3. включение родителей в учебно-воспитательный процесс и досуговую деятельность;
4. единение и сплочение семьи;
5. установление взаимопонимания родителей и детей;
6. создание комфортных благоприятных условий для развития ребенка;
7. овладение родителями новыми знаниями в области воспитания и психологии ребенка;
8. профилактика формирования вредных привычек и правонарушений.

Тематическое планирование представлено в таблице.

Таблица 1

Календарно-тематическое планирование

Наименование разделов и тем (форма проведения)	Цель
1. Знакомство (родительские вечера)	Создание атмосферы сотрудничества и сотворчества, необходимой для дальнейшей совместной деятельности учителя и родителей по воспитанию детей; Помочь подготовиться родителям к изменению статуса ребенка в семье и пониманию значимости перехода малыша в новое психофизическое состояние
2. Режим дня в жизни школьника (обучающий семинар)	Показать, родителям необходимость соблюдения правил гигиены и выполнения режима дня школьника.
3. Круглый стол, посвященный трудностям адаптационного периода	Познакомить родителей с особенностями адаптации детей к первому году обучения в школе; привлечь внимание родителей к серьезности проблемы адаптации.
4. Посеешь привычку пожнешь характер (практикум)	Показать роль родителей, семьи в формировании бережливости; оказать родителям помощь в преодолении трудностей, связанных с воспитанием правильного отношения к деньгам и другим материальным благам.
5 Познавательные игры детей (психологические разминки)	Показать родителям значение совместных игр в семье для развития ребенка; воспитывать культуру домашних семейных игр.
6. Учимся слышать (круглый стол)	Формировать у родителей учащихся ответственное отношение к воспитанию нравственных качеств в ребенке.
7. Эмоционально состояние взрослого и ребенка (тренинг)	Познакомить родителей младших школьников с таким понятием, как «стресс».

Продолжение табл. 1

Наименование разделов и тем (форма проведения)	Цель
8.Садимся за уроки (обучающий семинар)	Научить родителей организовать выполнение домашнего задания детьми правильно, аккуратно, быстро.
9. Воспитание трудолюбия	Определить значимость трудового воспитания.
10. Воспитание у ребенка интереса к чтению (дискуссия)	Научить родителей управлять домашним чтением детей, выбирать нужные книги.
11. Моя семья (родительские вечера)	Способствовать формированию уважительного отношения детей к своим родителям и родителей к своим детям, влиять на формирование культурных традиций в общении взрослых и детей
12. Праздник родителей и детей	Способствовать развитию инициативы родителей и учащихся, умению общаться и формированию культуры взаимодействия.
13. Ребенок дома (круглый стол)	Формировать интерес к традициям своей семьи.
14. Итоговое родительское собрание (родительские вечера)	Подведение итогов совместной деятельности учителя, учащихся и родителей за учебный год.

Составленную нами программу можно разделить на разделы, где родительские собрания объединены общей для них формой.

Итак, на родительских собраниях «Знакомство», «О дружбе», «Моя семья» объединенных общей формой проведения – родительские вечера, мы использовали следующие приемы и методы: рассказ, беседа, игра, наблюдение.

Ожидаемые результаты:

1. взаимопонимание и доброжелательные отношения родитель – родитель; родитель – учитель;
2. обогащение воспитательного опыта родителей;
3. укрепление внутрисемейных отношений.

Обучающий семинар объединил родительские собрания такие, как «Режим дня в жизни школьника» и «Садимся за уроки».

Приемы и методы: рассказ, беседа, обсуждение ситуаций, проектирование.

Ожидаемые результаты:

1. развитие самостоятельности, активности, инициативы;
2. стремление к творческому использованию жизненного опыта ребенка;
3. выработка у детей самостоятельности;
4. совершенствование умений и навыков.

На родительских собраниях «Круглый стол, посвященный трудностям адаптационного периода», «Учимся слышать» и «Ребенок дома» объединенных общей формой круглый стол, мы использовали следующие приемы и методы: беседа, обсуждение, инструктаж, практикум.

Ожидаемые результаты:

1. родители смогут разобраться в том, что происходит сейчас с детьми, что их волнует и беспокоит, с какими проблемами они сталкиваются, и определить, какую реальную помощь родители могут оказать детям;
2. создание приоритета родительского воспитания;
3. воспитание уважения, чуткого и доброжелательного отношения друг к другу.

На собрании «Посеешь привычку – пожнешь характер» форма проведения практикум, мы использовали такие методы, как: беседа, обсуждение.

Ожидаемые результаты: воспитание доброго, отзывчивого, культурного человека с высокой степенью нравственности.

На родительском собрании «Эмоциональное состояние взрослого и ребенка» основной формой проведения был тренинг с элементами практикума.

Ожидаемые результаты: понимание родителями необходимости устранения у ребенка негативных эмоциональных состояний для успешной учебной деятельности.

Таким образом, используемые нами нетрадиционные формы родительских собраний и определенные приемы и методы, побуждали родителей активно участвовать в собраниях, анализировать, обдумывать, высказывать свою точку зрения. При решении поставленных на собрании задач родители не только учились, как помочь ребенку пройти трудный период жизни, но и знакомились с возрастными особенностями первоклассника. Все это определило положительную динамику в организации взаимодействия семьи первоклассника и школы.

Итак, мысль о том, что родителей надо учить воспитывать своих детей, звучит в работах многих отечественных и зарубежных ученых. Данкене С., Арендс Р., Воликова Т.В., Гребенников И.В., Сухомлинский В.А., Ибрагимова В.Н., которые придавали большое значение традиционным формам работы с родителями. Однако на современном этапе развития школьного образования требуются более современные формы (психологические игры, деловые игры, круглый стол, обучающие семинары, практикумы, семейные клубы) и методы (диалог, дискуссия, моделирование и др.) работы, направленные на организацию взаимодействия школы и семьи обучающихся.

Список литературы:

1. Галкина Ю. Социализация младших школьников в ходе взаимодействия семьи и школы при организации семейного проектирования // Воспитание в школе. – 2011. – № 2. – С. 61-63.

2. Григорьев Д.В., Кожурова О.Ю. Эффективное воспитание: школа и семья как партнеры // Социальная педагогика. – 2011. – № 2. – С. 39-51.

3. Дереклеева Н.И. Родительские собрания. 1-4 классы. – М.: Вако, 2005. – 35 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

© Микенина Н.Б.[♣]
Гимназия № 82, г. Краснодар

Эта статья адресована всем учителям, для которых урок это не только «основная форма организации учебного процесса», но и место встречи с личностью ученика. Встреча начинается с первых дней ребенка в школе, на уроке. Чем ярче, увлекательнее и убедительнее она происходит, тем успешнее и радостнее идет дальнейшее образование.

Теория проблемного обучения

Идея активизации обучения имеет большую историю. Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. В основе стремления к побуждению интеллектуальной активности учащихся лежат определенные философские взгляды. Постановка проблемных вопросов собеседнику и его затруднение в поисках ответов на них были характерны для дискуссий Сократа, этот же прием был известен в пифогорейской школе.

Прогрессивно мыслящие педагоги всегда искали методические пути превращения учебной деятельности в радостный процесс познания мира, пути развития умственных сил учащихся. Вместе с переходом школы от индивидуального к групповому и далее к классоно-урочному при словесно-догматическом и словесно-наглядном типах обучения постепенно развивалась и идея активизации познавательной деятельности ученика, идея исследовательского пути учения.

Одним из первых сторонников активного учения школьников был знаменитый чешский педагог Ян Амос Каменский (1592-1670). Его «Великая дидактика» содержит указания на «необходимость воспламенять в мальчике жажду знаний и пылкое усердие к учению» [1, с. 652], она направлена против словесно-догматического обучения, которое учит детей «мыслить чужим умом» [1, с. 652].

За развитие умственных способностей ребенка и внедрение в обучение исследовательского подхода вел борьбу французский философ Жан-Жак Руссо (1712-1778). «Сделайте вашего ребенка, – писал он, – внимательным к явлениям природы… Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решать их. Пусть он узнает не потому, что вы сказали, а потому,

[♣] Учитель начальных классов высшей категории.

что сам понял…» [2, с. 656]. В этих словах Ж. Руссо четко выражена идея обучения на повышенном уровне трудности, но с учетом доступности, идея самостоятельного решения учеником сложных вопросов.

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должны достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение… Все искусство воспитания и образования не более как искусство возбуждения. То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности – не его» [3, с. 376]. Этот принцип Фридриха Адольфа Дистервега (1790-1866) является определяющим в разработке системы и методов обучения.

Совершенствование теории словесно-наглядного обучения связано и с деятельностью К.Д. Ушинского (1824-1870), который создал дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся. Будучи сторонником активного обучения, он выдвигал идеи познавательной самостоятельности. «Ученикам следует, – писал К.Д. Ушинский, – передавать не только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя приобретать новые познания» [4, с. 333-361].

Во второй половине XIX в. с критикой с холастических методов выступал английский педагог Армстронг. Опытным путем он ввел в преподавание «эвристический метод» [5, с. 114], развивающий мыслительные способности учащихся. Суть его состоит в том, что ученик становиться в положение исследователя, когда вместо изложения учителем фактов и выводов науки ученик сам их добывает и делает выводы. Задачу «эвристического метода» Армстронг видел не в передаче готовых выводах, а в том чтобы научить учеников научному методу, развивающему их мыслительные способности. Однако Армстронг не создал системы методов, а ограничился одним единственным.

В поисках новых активных методов обучения большого успеха добился русский методист естествознания Александр Яковлевич Герд (1841-1888), который не зависимо от Армстронга сформулировал важные положения развивающего обучения. «Все реальные знания приобретены человечеству путем наблюдения, сравнения и опытов, при помощи постепенно расширяющихся выводов и обобщений. Только таким путем, а никак не чтением статей, могут быть переданы эти знания детям. Ученики должны под руководством преподавателем наблюдать, сравнивать, описывать, обсуждать наблюдаемые факты и явления, делать выводы и обобщения и проверять их простыми, доступными опытами на практике» [6, с. 304].

Но как, какими методическими путями добиться такой самостоятельной познавательной деятельности при изучении всех предметов? На этот вопрос не было единого ответа. Самому исследовательскому подходу давались различные названия: лабораторно-эвристический (Ф.А. Винтергальтер), опытно-испытательный (А.Я. Герд), метод лабораторных уроков (К.П. Ягодовский),

эвристический метод (Армстронг), естественнонаучный метод (А.П. Пинкевич) и другие.

Учитывая естественную сущность близости указанных терминов, Б.Е. Райков еще в 1913 г. заменил их термином «исследовательский метод», суть которого видел в том, что: а) он способствует формированию навыков умственной деятельности и развитию логического мышления; б) соответствует законам интеллектуального и психического развития ребенка, природным свойством которого является любознательность. Говоря о самостоятельном исследовании учащихся, Б.Е. Райков указывает на то, что их самостоятельные выводы будут «открытиями» только для самих учеников, а не для науки. Учитель заведомо знает, что «откроет» ученик, каким путем он это сделает, но это не умоляет педагогической ценности ученического «открытия».

Таким образом, многие прогрессивные педагоги дореволюционного периода и многие педагоги 20-х годов разрабатывали активные методы обучения, выдвигали идею изменения самого принципа организации словесно-наглядного типа обучения на основе широкого применения исследовательского метода обучения.

Понятия «проблемное обучение» получило распространение в 20-30-е годы, как в советских так и зарубежных школах. Проблемное обучение основывается на теоретические положения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859-1952), основавшего в 1895 году экспериментальную школу в Чикаго. Он сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и вскоре убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, даст гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мысль человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями преодоление которых имеет для него большое значение. В каждом «полном акте мышления» выделяются следующие ступени:

- ощущение трудности;
- ее обнаружение и определение;
- выдвижение замысла ее разрешение (формулировка гипотезы);
- формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы);
- последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.

Впоследствии, за «трудностями», которые нужно преодолеть, размышляя над поиском решения, закрепилось название «проблем». Правильное построение обучения, по мнению Дьюи, должно быть проблемным.

Учитель должен внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать» им посильные для понимания и разрешения проблемы.

Учащиеся, в свою очередь должны быть уверены, что разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки строятся на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся на них сумели:

– почувствовать конкретную трудность;
– определить ее (выявить проблему);
– сформулировать гипотезу по ее преодолению;
– получить решение проблемы или ее части;
– проверить гипотезу с помощью наблюдения или экспериментов.

Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место объяснительно-иллюстративного обучения занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающим преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Место общей для всех стабильной учебной программы выводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Однако не смотря на революционный во многих отношениях характер дидактики Дьюи, в ней обнаруживаются недостатки. Практика показывает, что обучение не может быть «сплошь проблемным» – по Дьюи. Ограниченность дидактики Дьюи в том, что учащиеся не участвуют в процессе закрепления знаний, развития определенных умений. А фрагментарные курсы, отрывочные «проекты», пришедшие на смену стабильным, общим для всех учащихся программ, не могут объяснить ни преемственности, ни систематичности в обучении.

Сегодня, сохраняя все лучшее из прогрессивной системы Д. Дьюи, разработана современная технология обучения, которая придерживается концептуальных положений, выдвинутых американским педагогом.

1. Ребенок повторяет путь человечества в познании.
2. Усвоение знаний есть спонтанный, не управляемый процесс.
3. Ребенок усваивает материал, не просто слушая и воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникших у него потребностей в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.
4. Условиями успешности обучения являются: проблематизация учебного материала (знание детьми удивления и любопытства); активность ребенка (знания должны усваиваться с аппетитом); связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Таким образом, проблемное обучение эта такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение про-

фессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей.

Список литературы::

1. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.А. Красновского. – М.: Просвешение, 1995. – 652 с.

2. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х томах / Под ред. Джибладзе, сост. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.

3. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1956. – 376 с.

4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти томах / Составитель С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.

5. Педагогическая энциклопедия. – М.: Знание, 1979.

6. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в.: уч. пособие для пед. университетов / Под ред. Акад. РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 1998. – 304 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

© Николаева И.И.[♣]

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри

Статья посвящена проблеме формирования этнической толерантности у студенческой молодежи. Автор рассматривает этническую толерантность как ценность социокультурной системы, как внутренний стержень социально-психологического бытия, определяющий позитивное ценностное отношение личности к иноэтническим группам. Следовательно, по мнению автора, этническая толерантность выступает как некий поведенческий ориентир, который можно воспитать и формировать у молодежи. Основываясь на нормативно-правовые документы, автор констатирует важность успешного формирования толерантных установок, модели взаимоотношений людей. По мнению автора статьи, с помощью организации этнокультурного тренинга в образовательном пространстве вуза можно налаживать межкультурный диалог, преодолеть широкий круг проблем, встающих перед человеком в поликультурной среде.

[♣] Старший преподаватель кафедры Педагогики и методики начального обучения.

В современных условиях обострения политических, экономических и социальных проблем значительно возросла социальная направленность в формировании личности. Она включает пласт проблем, связанных с отношением людей. В связи с этим сформировались новые требования к этнокультурному образованию молодежи, которые создают условия для полноценной самореализации личности в культуре, для совершенствования субъектно-личностного и духовного мира человека. Роль этнокультурного образования особенно велика в поликультурных регионах, где образование должно помочь обрести новый уровень осмысления этнокультурных элементов и способствовать формированию этнической толерантности, противодействию экстремизму, снижению социально-психологической напряженности в обществе.

Актуальность темы исследования в практическом отношении связана с тем, что в настоящее время происходит обострение этнокультурных противоречий, наблюдается усиление роли этничности и связанных с ней форм национализма в социальных и политических процессах, отмечается рост этнического самосознания, этноцентризма. В связи с этим осуществляется поиск системы мер по предотвращению этнических конфликтов, формированию в обществе толерантности по отношению к другим народам. В этих условиях нахождение и характеристика всех составляющих этнической толерантности важны для выявления основных каналов, через которые формируется и воспроизводится представление о «своем» и «других» этносах, отношение к «своему» и «другим» этносам.

Под этнической толерантностью, по мнению В.Н. Гурова, понимается «отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее – наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной» [1, с. 52]. Это значит, что этническая толерантность не является следствием ассимиляции как отказа от собственной культуры, а представляет собой характеристику межэтнической интеграции, для которой характерно принятие и позитивное отношение к своей этнической культуре и этническим культурам групп, с которыми данная группа вступает в контакт. Такое понимание адекватности группового восприятия базируется на постулате ценностного равенства этнических культур и отсутствия в этом плане преимущества одной культуры перед другой.

Психолог Е.И. Шлягина трактует этническую толерантность как «сложное установочное образование личности, выражающееся в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям» [3, с. 125].

Педагог Н.В. Мольденгауэр дает следующее определение толерантности: «Это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иного рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям» [2, с. 11].

Итак, этническая толерантность выступает как социально-психологическая характеристика, проявляющаяся в готовности этнофоров и этнических общностей взаимодействовать с другими этнофорами и этническими группами и выражающаяся в их взаимной терпимости на основе признания и принятия различий, существующих между ними и их культурами, а также понимания и уважения иного образа жизни.

Таким образом, формирование этнической толерантности и установок толерантного сознания выступает как условие успешного развития современного поликультурного общества и соответственно как социальный заказ системы образования.

Данная проблема как одна из важнейших задач создания условий для обучения основным знаниям и навыкам, необходимым для совместной жизни рассматривается в государственном образовательном стандарте третьего поколения. В требованиях к общим и специальным компетенциям выпускника подчеркивается, что в результате изучения базовой части цикла обучающийся должен знать социокультурные закономерности и особенности межкультурных взаимодействий, уметь выстраивать социальные взаимодействия с учетом этнокультурных и конфессиональных различий. К числу общенаучных компетенций, в частности, относятся способность и готовность к:

- гражданской активности, заинтересованности и сопричастности к происходящим в обществе и государстве социально-экономическим, политическим и культурно-нравственным процессам;
- использованию в профессиональной деятельности основных законов развития современной социальной и культурной среды;
- проявлению расовой, национальной и религиозной толерантности.

Итак, проблема этнической толерантности молодежи приобретает принципиальную важность. Без ее решения невозможно полноценно осуществить обновление высшего профессионального образования с учетом многообразия культур, готовности к межкультурному взаимодействию в сложных условиях развития современной цивилизации.

Таким образом, формирование толерантной личности способной к реализации личных и профессиональных компетенций в условиях современного поликультурного пространства – это объективное требование времени. Необходимо отметить, что человек культуры, гармонично сочетающий в своем личностном образе общечеловеческую нравственность, национальную и индивидуальную самобытность, выступает в данной концепции общей целью образования.

Вуз, являясь значимым институтом социализации, призван не только развивать систему знаний о профессиональных навыках, общекультурных и общепрофессиональных компетенциях, но и оказывать непосредственное влияние на личность студентов, повышая уровень их социально-психологической компетентности и психологической культуры, поэтому развитие этнической толерантности должно находиться здесь на одной из приоритет-

ных позиций. В связи с этим обучение студентов должно быть ориентировано на развитие их этнопсихологической компетентности, ценностного отношения к межкультурному взаимодействию, основанному на принципах толерантности. Большинство психологов подчеркивает, что студенческий возраст – важнейший этап формирования этнического самосознания, следовательно, именно на данном этапе воздействие на этнические стереотипы и установки может оказаться наиболее эффективным.

Изучение психологических особенностей проявления этнической толерантности студентами позволит сформировать определенные представления об этом конструкте в контексте профессии, выявить возможности формирования этнической толерантности на этапе профессиональной подготовки. Современные студенты, вступая в активную социальную и профессиональную жизнь, являются той силой, которая в ближайшем будущем сможет влиять на становление российского общества и государства. Таким образом, формирование толерантных качеств современной российской молодежи в нашей стране может превратиться в мощный рычаг последующих социальных преобразований.

Следовательно, формирование этнической толерантности в условиях образовательного пространства вуза является важнейшей задачей современного общества. Решение этой проблемы тесно связано с необходимостью создания комплексной системы психолого-педагогических условий, направленных на развитие толерантного сознания учащейся молодежи.

Основным направлением в решении обозначенной проблемы, на наш взгляд, является разработка содержания образовательной деятельности, обусловленная структурой самой этнической толерантности, которую мы определяем как интегративное качество и установку личности, проявляющиеся на уровне толерантного сознания, толерантного отношения, толерантного поведения и обеспечивающее паритетное межэтническое общение.

В связи с этим возникает проблема разработки программы этнокультурных тренингов в условиях образовательного пространства вуза, ориентированных на непосредственное взаимодействие с представителями других культур и призванных научить индивидов справляться с трудностями в ситуациях культурного многообразия, помочь им эффективно общаться, жить и учиться в поликультурной среде, минимизировать конфликты, основанные на межкультурном непонимании.

Разрабатывая программу тренинга, необходимо руководствоваться принципами, выделенными группой ученых – авторов трудов «Коммуникативный тренинг», «Конструирование тренинговых процедур» «Компетентность в общении», Ю.М. Жукова, Б.М. Мастерова, Л.А. Петровской и др.:

- принцип последовательного, дозированного и уместного наращивания активности участников с передачей инициативы и ответственности от ведущего к другим членам группы;
- принцип творческой позиции обучаемого;

- принцип реализации субъект-субъектной формы общения, посредством обращения к его диалогической форме;
- принцип этнокультурного универсализма;
- принцип активной совместной деятельности тренера и участников, который направлен на формирование активной жизненной позиции в целом и к повышению психологической культуры как существенного аспекта всестороннего развития личности.

Тренинг должен быть направлен не только на коррекцию коммуникативных установок, а также на помощь в овладении способами эффективного управления эмоциональными реакциями во время взаимодействия с представителями других культур. С этой целью в программу тренинговых занятий по формированию этнической толерантности следует включить:

- семинары-мастерские по межкультурной коммуникации, которые помогут представителям разных этносов понять, как культура влияет на их мысли, чувства, поведение;
- общекультурные симуляционные игры, в которых конструируется ситуация «встречи двух культур», в каждой из которых приняты свои правила поведения;
- межгрупповые диалоги, где обсуждаются ситуации разногласий, конфликтов между представителями разных этнических общин, которые способствуют формированию согласия в понимании причин раздора между группами;
- дискуссии, где поднимаются актуальные проблемы по межэтническому взаимодействию, например: «Пространство общения», «Этническая картина мира», «Этнические стереотипы и предубеждения», «Паутина предрассудков» и др., которые способствуют преодолению узконационального мышления, предрассудков и стереотипов по отношению к другим народам и их культурам;
- ролевые игры, которые способствуют более благоприятному психологическому климату и помогут участникам быть более активными, терпимыми к противоположной точке зрения, приобрести в практической деятельности навыки, установки, модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями других культур.

Таким образом, включение такого этнокультурного тренинга по формированию этнической толерантности в образовательное пространство вуза поможет студентам:

- приобретению навыков межкультурной коммуникации;
- осознанию межличностных ситуаций для эффективного взаимодействия с носителями других культур;
- развитию социально-психологического воображения, позволяющего видеть с точки зрения других людей;

– формированию позитивно-преобразовательной позиции в условиях поликультурной среды;
– развитию способности осуществлять выбор собственных целей и линий поведения в межэтническом пространстве.

Список литературы:

1. Гуров В.В. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М.: Педагогическое сообщество России, 2004. – С. 240.

2. Мольденгауэр З.Ф. Межэтническая толерантность учащихся многонациональной школы: дисс. … канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 169.

3. Шлягина Е.И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования // Научно-публицистический вестник «Век толерантности». – 2001. – Вып. № 3, 4. – С. 124-150.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© Николаева И.И.[♣], Добровольская Е.А.[♦]
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри

Статья посвящена проблеме этнокультурного развития младших школьников, которая является одной из социально-педагогических задач, стоящей перед образовательным учреждением. Авторы статьи указывают на необходимость создания полноценной этнокультурной среды, где принцип сочетания и последовательного изучение культур должен стать определяющим в организации этнокультурного образования детей младшего школьного возраста. В работе представлены результаты опытно-экспериментальной работы, обоснована необходимость четко продуманной организации деятельности педагога, включающей в себя целесообразный отбор методов, приемов, заданий, этнографических элементов, которые способствуют формированию интереса младших школьников к этнокультурам, закреплению и углублению представлений о жизни разных народов, их истории, специфике этнонациональных культур.

В настоящее время обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как увеличение числа этнически смешанных

[♣] Старший преподаватель кафедры Педагогики и методики начального обучения.
[♦] Студент кафедры Педагогики и методики начального обучения.

семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Все это обуславливает и преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность.

В этих условиях принцип сочетания и последовательного изучения культур народов ближайшего окружения, а затем – ознакомление с культурой других народов должен стать определяющим в организации этнокультурного развития школьников.

Проблема этнокультурного развития детей в педагогике исследуется достаточно широко.

Несмотря на большое количество исследований в этой области С.А. Арутюнова, Н.А. Бердяева, Г.Н. Волкова, В.Н. Гурова, Л.Н. Гумилева, Н.М. Лебедевой, В.С. Соловьева, Т.Г. Стефаненко и др., данную проблему нельзя считать решенной во многих аспектах, т.к. нет научно-обоснованных программ и учебно-методических пособий, позволяющих реализовать идею этнокультурного развития младших школьников в образовательном пространстве. Это обусловило выбор темы нашей научной работы.

Цель нашей научной работы – исследовать возможности этнокультурного развития младших школьников.

Решение обозначенных проблем непосредственно связано со сферой образования, которая является органической часть социальной среды. Отличительной особенностью образовательных учреждений в России является многонациональный состав учащихся. Вследствие этого образовательная среда должна содействовать тому, чтобы, с одной стороны ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать уважение к другим культурам, т.е. речь идет о развитии поликультурной образовательной среды.

Чтобы определить содержательное наполнение поликультурной образовательной среды, необходимо рассмотреть что понимают под образовательной средой в целом и поликультурной образовательной средой в частности. В.Я. Ясвин под образовательной средой понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном пространственно-предметном окружении» [3, с. 21]. Что касается определения «поликультурная образовательная среда», то оно не является устоявшимся. Сам по себе фактор полиэтничности автоматически не приводит к эффективности взаимодействия и взаимопонимания субъектов образовательной среды. По мнению Т.Г. Стефаненко, «станет ли полиэтничность консолидирующим фактором, зависит от его педагогизации, образовательного процесса» [2, с. 182]. Гуров В.Н. считает, что «поликультурная образовательная среда, с одной стороны, помогает становлению этической идентификации детей, с другой – обеспечивает подготовку обучающихся к пониманию, признанию и принятию этнокультурного разнообразия как данности [1, с. 35].

Чтобы построить работу по этнокультурному развитию младших школьников более плодотворно важно провести диагностику уровня сформированности этнокультурного развития детей. Нами была составлена программа психолого-педагогической диагностики, включающая в себя анкету по определению этнической идентичности О.Л. Романовой и опросник В.Н. Гурова, направленный на выявление уровня готовности успешно адаптироваться в условиях многонационального социума. Экспериментальная база исследования МБОУ «Гимназия № 1 г. Нерюнгри», 2 «Б», 2 «В» классы.

Результаты первичной диагностики по методике О.Л. Романовой, показали слабые знания детей культуры своего и других народов. Так, различие национальности в экспериментальном классе 20 % видят только в языке, 15 % по цвету кожи, 15 % по одежде, 50 % детей отметили язык и цвет кожи, и внешний вид. В контрольном – 30 % считают, что только языком, 10 % по цвету кожи, 10 % по одежде, 50 % детей отметили язык и цвет кожи, и внешний вид. Дети не указывают различия национальностей по месту жительства, в укладе жизни, традиции, обычаях, фольклоре. В контрольном классе 10 %, в экспериментальном 15 % детей считают, что Новый год, Пасха, 8 Марта тоже относятся к национальным праздникам. На вопрос о выборе национальности в экспериментальном классе только 65 % детей выбирают ту национальность, которой они принадлежат.

По методике В.Н. Гурова, детям предлагалось высказать свое отношение к этнокультурному разнообразию. В экспериментальном классе 45 % опрошенных считают это нормальным явлением, 25 % опрашиваемым нравится, что все люди разные, 15 % – это явление не раздражает, 10 % указали, что это никак их не затрагивает. В то же время 5 % детей отметили, что их раздражают представители других национальностей. В контрольном классе 55 % опрошенных считают это нормальным явлением, 35 % опрашиваемым нравится, что все люди разные, у 5 % учащихся это явление не раздражает.

В целях более полного представления о культурном разнообразии разных народов детям следует научиться осмысливать, анализировать и систематизировать знания об этнических культурах, находить и признавать в них общее и различное.

С целью последовательного обогащения детей знаниями о различных этнокультурах, преодоления узости кругозора, в формирующем эксперименте нами была разработана и апробирована программа факультативного курса «Наша дружная планета».

Для того, чтобы педагогическая работа по этнокультурному развитию младших школьников протекала эффективно мы определили цель, задачи, содержание занятий факультатива; основные методы, формы и приемы работ на занятиях. При составлении программы учитывались принципы, положенные в основу процесса этнокультурного развития учащихся: принцип гуманизации, природосообразности, субъективности; принцип культуросо-

образности и целостности педагогического процесса; принцип толерантности, исследовательской деятельности и принцип сотрудничества.

Для проведения факультативного курса «Наша дружная планета» нами было составлено календарно-тематическое планирование для 2 «б» класса МБОУ «Гимназия № 1 г. Нерюнгри» (16 занятий).

Программа факультатива направлена на:

1. организацию совместных групп деятельности детей в классе, их взаимодействие (тренинги, национальные игры, конкурсы, викторины);
2. создание благоприятных условий для формирования умения строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть;
3. организацию диалоговой рефлексии (беседы, круглые столы, дискуссии, анализ ситуаций, мнений).

В основе такого подхода к содержанию и организации воспитательной деятельности в рамках данного проекта факультатива положена идея: от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры, что, на наш взгляд, особенно актуально для современного общества с характерным для него сосуществованием множества культур.

На занятиях факультатива дети знакомятся с государственными символами РС (Я), РФ, хозяйственной деятельностью местных народов, устным народным творчеством, историей родного края, с детскими писателями, поэтами, с песнями и музыкальными инструментами, с костюмами и с основными элементами узоров, бытом разных народов, кулинарными блюдами, с народными играми, игрушками. При знакомстве младших школьников с устным народным творчеством, героическим эпосом, народными играми, обрядами, традициями и обычаями народов используются игровые методы (соревнования, национальные игры, конкурсы, викторины); словесные методы (дискуссии, рассказ, беседы, обсуждение проблемных ситуаций); проводится поисково-исследовательская деятельность; подготовка презентационного материала. Например, изучая орнаменты на одежде народов, учащиеся с помощью цветной бумаги, акварельных красок, гуаши и цветных карандашей создают свои образцы орнаментов, украшают одежду, обувь и посуду, применяя умения и навыки, полученные на уроках изобразительного искусства и трудового обучения. На данном занятии применяем и информационные технологии, так ученикам предлагается большой выбор творческих заданий и проектов, которые дети готовят в виде презентации с использованием программы Power Point. На занятии «Жить мирно – жить в мире» подводятся итоги всей деятельности факультатива, обсуждение ответов учащихся на проблемные вопросы: «Было ли вам интересно, если бы

обитатели нашей планеты ничем не отличались (ни внешними данными, ни культурой, ни традициями, ни достижениями) друг от друга?», «Почему в мире нам нужны разные люди?», «Почему мы должны быть терпимы к разным людям?». Подобного рода дискуссии позволяют детям осознать свою особенность и в то же время общность с окружающими людьми, терпимость к чужим мнениям, уважение человеческого достоинства и прав других. На занятии класс делится на группы, каждая группа выполняет определенное задание, а в конце занятия все вместе составляют общую картину «Планета добра», что способствует развитию не только воображения и творчества детей, но и сплочению, умению сотрудничать, взаимодействовать друг с другом.

В мае 2012 г. нами была проведена итоговая психолого-педагогическая диагностика с целью определения динамики уровня этнокультурного развития младших школьников и определения эффективности проводимой нами работы на факультативе.

По результатам проведенных исследований выявлена положительная динамика расширения информированности детей о существовании различных этнических общностей, их особенностях и различиях.

По методике В.Н. Гурова в экспериментальном классе выявилась положительная динамика в этнокультурном развитии младших школьников: увеличилось количество детей, хорошо знающих свою культуру и соблюдающих обычаи, традиции на 15 %, повысилось количество детей на 25 %, испытывающих гордость за принадлежность своему народу. У большинства учеников появилось чувство уважения к традициям и духовным ценностям каждой нации, национальным обычаям, обрядам. Дети стали более успешно взаимодействовать между собой, лучше знать свою культуру, что доказано результатами проведенного итогового этапа психолого-педагогической диагностики. Это позволяет нам сказать, что наше исследование прошло успешно.

Итак, подведя итог нашей исследовательской работе, можно сделать вывод о том, что программа факультатива «Наша дружная планета», включающая в себя разнообразные методы активного приобщения детей к культурному наследию народов и диалог культур на занятиях, направленный на удовлетворение потребностей в уважении, признании национальной самобытности, культурных ценностей способствует этнокультурному развитию младших школьников.

Список литературы:

1. Гуров В.В. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М.: Педагогическое сообщество России, 2004. – С. 240.

2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – С. 367.

3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – С. 152.

ИГРОВАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

© Серебрякова О.В.[♣]
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан

Представлены возможности коррекции и развития межличностных отношений детей с ОНР средствами творческой сюжетно-ролевой игры, особенности руководства игрой и игровой позиции педагога в процессе коррекционно-развивающей работы.

Межличностные отношения являются одним из важнейших факторов гармоничного развития личности, который влияет на социальную адаптацию ребенка. Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих педагогических исследованиях (А.И. Аржанова, П.В. Артемова, В.Я. Воронова, В.А. Горбачева, Р.И. Жуковская, Р.Н. Ибрагимова, Я.Л. Коломинский, Д.В. Менджерицкая, В.Г. Нечаева, А.В. Петровский, Р.М. Римбург и другие). Начиная с детского сада в процессе совместной деятельности и общения, детьми усваиваются определенные нормы взаимоотношений со сверстниками, у них складываются те или иные способы поведения, постепенно закрепляющиеся как более или менее устойчивые нравственные качества личности. При этом большое значение имеет соответствующая организация взрослым распорядка жизни и различных видов деятельности дошкольников (особенно игровой).

Использование потенциала игры в педагогической работе с дошкольниками в значительной мере связано с профессионализмом и способностью к творчеству самого педагога. Для того чтобы успешно организовать детские игры, он должен обладать своеобразным «чувством игры», развитым творческим воображением, быть заинтересованным в развитии игровых умений у воспитанников и обладать определенным запасом знаний и практических умений в области методики игры [4]. Однако в настоящее время большинству педагогов не хватает именно этих знаний и многие из них не придают большого воспитательного значения игровой деятельности, организации игры и игрового поля, предоставляя детям самим выбирать и организовывать игры.

Развитие межличностных отношений старших дошкольников невозможно без организации играющего детского коллектива, поскольку, как отметил Г.П. Щедровицкий, именно игра становится тем видом деятельности,

[♣] Аспирант кафедры Коррекционной педагогики, психологии и логопедии.

вокруг которого складывается детское сообщество, личностные и личные взаимоотношения детей, формируются необходимые нравственно-волевые качества и игра приобретает статус действенного средства социализации дошкольников [5].

Особенно важно уделять внимание развитию межличностных отношений у детей с ОНР, так как речевые нарушения препятствуют их гармоничному развитию (С.В. Артамонова, И.А. Глистина, Н.В. Дубова, С.А. Игнатьева, Е.О. Канунникова, О.О. Косякова, Н.Ю. Кузьменкова, Е.С. Парахина, Л.Г. Соловьева, О.О. Шацкая и другие).

Наше исследование было посвящено коррекции и развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на основе игровой деятельности. Работа осуществлялась на базе МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 21», г. Биробиджана. В ней приняли участие 48 дошкольников в возрасте 6 лет, имеющих ОНР III уровня и 4 работающих с ними воспитателя.

Предварительное изучение взаимоотношений детей с ОНР позволило сделать вывод о том, что у них имеются нарушения межличностных отношений, связанные с трудностями в общении, сопутствующими речевому дефекту неврологическими проявлениями и особенностями личностного развития. В результате беседы с педагогами мы выяснили, что игровая деятельность в их учебно-воспитательной работе не решает всех возможных задач влияния на развитие личности. Педагоги, указывающие на достаточно большое место занимаемое игрой в жизни старшего дошкольника, не воспринимали ее как способ коррекции и развития межличностных отношений. Они связывали преодоление возникающих трудностей с устранением речевого недоразвития, не рассматривая при этом сопутствующие дефекту речи нарушения и не учитывая ситуацию развития детского коллектива.

Основываясь на результатах диагностического исследования межличностных отношений, мы разработали систему творческих сюжетно-ролевых игр, отражающую последовательность коррекционно-развивающей работы.

Решающая роль в гармоничном развитии межличностных взаимоотношений дошкольников принадлежит педагогу и требует от него знаний специфики взаимодействия с детьми в процессе деятельности, природы развития детских взаимоотношений, средств их регулирования. Знания особенностей развития межличностных отношений дошкольников позволяют управлять жизнедеятельностью коллектива и разрешать конфликтные ситуации. Именно поэтому работа проводилась в условиях тесного сотрудничества с педагогами, которые приняли непосредственное участие при проведении коррекционно-развивающих игр, применяя наши рекомендации. Важным на протяжении всей деятельности явилось использование игры в качестве основного коррекционно-развивающего средства, правильное руководство играми дошкольников и личное участие педагогов в проводимых играх.

Работа велась с учетом ведущего вида деятельности. Испытуемым разъяснялись цели игр, предлагались разнообразные игровые условия. При этом учитывались индивидуальные особенности и предпочтения каждого ребенка. На протяжении всего периода осуществлялось обогащение словарного запаса, коррекция аграмматизмов и развитие связной речи. Нами постоянно отслеживалась динамика развития межличностных отношений, и своевременно вносились необходимые изменения в программу.

Задача взрослого заключалась в том, чтобы ввести детей в игру, контролировать ход и помочь ее завершить, кроме того он являлся членом игрового объединения, что позволяло детям раскрепоститься и не ориентироваться в ходе своих действий на его оценку или помощь.

Мы разработали сюжетно-ролевые игры, в содержание которых закладывались сюжетные линии, погружающие детей в общие эмоциональные переживания и программирующие позитивный характер взаимоотношений с выносом их за пределы игрового взаимодействия. По окончании игр педагогом совместно с детьми оценивался характер взаимодействий и взаимоотношений между партнерами по игре, анализировалось ролевое поведение и различные ролевые реакции, отражающие межличностные отношения дошкольников.

Воспитатели проводили работу в двух направлениях. Первое направление представляло собой создание сюжета для коррекции и развития межличностных отношений, которое протекало в форме общения педагога с детьми: осуществлялось сообщение предварительных сведений о героях, их окружении и т.д.; предложение завязки игры или проблемной ситуации; предложение решений проблемной ситуации, выбор подходящего решения, эмоционально положительная развязка.

Второе направление было связано с реализацией сюжетного замысла в рамках активной игровой деятельности, направленной на решение коррекционно-развивающих задач по оптимизации межличностных отношений дошкольников с ОНР. Здесь происходила организация игрового пространства, распределение ролей и выбор атрибутов игры, самостоятельная игра дошкольников, помощь взрослого в затруднительных ситуациях, завершение игры гуманным разрешением проблемы, подведением итога и эмоциональной разрядкой.

Коррекционно-развивающая деятельность осуществлялась поэтапно. На первом этапе происходило расширение представлений детей о социальных связях, обучение переносу их в игровые взаимодействия. Основной целью второго этапа коррекционно-развивающего воздействия явилось развитие у детей заинтересованности сверстниками, устранение конфликтности и агрессивности. Третий этап был направлен на устранение негативных переживаний и развитие межличностной перцепции.

На протяжении всей работы педагоги применяли различные позиции руководства игрой, которые варьировались в зависимости от поставленных задач. Постепенно участие взрослого сводилось к минимальному, однако внешний (педагог следит за процессом игры, не участвуя в ней) и внутренний (педагог контролирует ход игры, реализуя какую-либо игровую роль) контроль за игрой дошкольников осуществлялся постоянно.

Для детей была важна не только сама игра, но и то, как ее предлагают и ведут взрослые. Воспитатель мог находиться за пределами игрового поля и, наблюдая за поведением детей со стороны, контролировать ее развитие и собственно поведение играющих дошкольников. Например, в таких играх, как «Живые картины» и «Работаем вместе», предполагающие распределение ролей и выполнение простых ролевых действий, взрослый помогал детям распределить обязанности и следил за ходом игры, ориентировал дошкольников на сплоченную групповую работу.

Нахождение педагога внутри игрового поля способствовало ненавязчивому решению коррекционно-развивающих задач. Он мог участвовать в игре в качестве нейтрального лица, человека, который является судьей или консультантом. Например, в игре «Бабушкины помощники», взрослый в роли «бабушки Пелагеи» или «дедушки Матвея», в зависимости от половой принадлежности, контролировал ход игры, направлял детей, а после того, как они справились со всеми заданиями, угощал их чаем, благодарил за помощь и помогал подвести итог проведенной игре. Воспитатель руководил игровым процессом в роли капитана команды играющих детей или, подчиняясь игровым правилам, принимал на себя рядовую роль. Командная роль давала ему право непосредственно руководить игрой. Данный вид руководства использовался, если дети затруднялись в распределении ролей, выборе и исполнении обязанностей или для решения конфликтных ситуаций, возникших в процессе игры.

Рядовая роль позволяла воздействовать на поведение или отношения детей, являясь образцом для подражания. Например, в игре «Школа молодого спасателя» педагог показывал поведение «спасателя» в определенной ситуации и отношение персонажа к возникающим трудностям. В игре «Охотники за сокровищами», при возникновении ситуации, когда дети вместо того, чтобы совершить поступок в пользу команды, выходили из игры или оставляли сверстника «в опасности», взрослый демонстрировал на собственном примере правильное поведение и отношение к игрокам.

На заключительном этапе работы позиция взрослого состояла не столько в непосредственном участии в играх, сколько в создании условий, обусловливающих правильное отношение детей к игре и к сверстникам в процессе взаимодействия. Важным на протяжении всей работы явилось создание игровой атмосферы, тщательное разъяснение детям содержания и пра-

вил игры, оказание корректной помощи при распределении ролей игроками и при возникновении конфликтных ситуаций.

В процессе всей коррекционно-развивающей деятельности по окончании игр педагогом подводилась логическая черта, обобщались результаты игровых усилий. Дети с помощью воспитателя соотносили конечный итог с запланированным, оценивали собственное поведение, анализировали свое и эмоциональное состояние. Объективный разбор действий способствовал формированию адекватной самооценки, развитию лексико-грамматического строя речи и построению связного рассказа.

Итогом проделанной работы явился контрольный эксперимент. Исследование показало значительные изменения во взаимоотношениях дошкольников. Также существенно изменилось отношение работающих с ними педагогов к использованию потенциала творческих сюжетно-ролевых игр в воспитательной работе и к развитию межличностных взаимоотношений старших дошкольников.

Таким образом, ценность игры в учебно-воспитательном процессе ДОУ во многом обеспечивается и поддерживается грамотно выстроенной стратегией и тактикой деятельности педагогов. Поэтому развитие и коррекция межличностных отношений во многом зависит от заинтересованности воспитателей данной проблемой и от того, насколько полно и правильно они с одной стороны используют психолого-педагогический потенциал, имеющийся в творческой сюжетно-ролевой игре, а с другой стороны строят собственную линию включения в игры детей с ОНР и линию взаимодействия с ними по ходу игры.

Список литературы:

1. Дубова Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР / Н.В.Дубова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3 (12). – С. 36-38.

2. Игнатьева С.А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С.А. Игнатьева, Е.О. Канунникова, Е.С. Парахина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 2. – С. 29-32.

3. Кравцова Е.Е. Игра как средство самореализации и самоконструирования / Е.Е.Кравцова // Журнал практического психолога: юбилейный выпуск. – М., 2006. – № 6. – С. 52-61.

4. Степанова О.А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О.А. Степанова, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

5. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г.П. Щедровицкий // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – С. 92-132.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ ХИМИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

© Федорова С.А.[♣]
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,
г. Якутск

Выполнение исследовательской работы – основной фактор развития познавательного интереса к предмету.

В условиях глубоких преобразований в системе российского образования изменились цели современного образования. Знания из главнейшей цели образования стали инструментальным средством для развития умений и навыков по получению, анализу и использованию информации. Но традиционные образовательные технологии не способствуют достижению этой новой цели.

Для современных учащихся схема традиционного обучения: изучение нового → закрепление → контроль → оценка не всегда приемлема, поскольку у них сильно развито чувство собственного достоинства, самосознания, взрослости, изменен взгляд на личность педагога: его слова не воспринимаются как догмы, а подвергаются сомнению, оспариванию, высмеиванию [3].

Все эти обстоятельства побуждают искать новые методы, средства обучения, способствующие развитию интереса к предмету, но, не выходя из рамок традиционной схемы и опираясь на основные дидактические принципы: научности, доступности, творческой активности, системности обучения и связи с жизнью и другими науками.

Между тем, результаты международных исследований показывают, что российские школьники чаще всего испытывают затруднения при выполнении практико-ориентированных заданий, не умеют применять теоретические знания для решения поставленных перед ними задач, демонстрируют слабую подготовленность к жизни и деятельности. Следовательно, их подготовка не отвечает современным требованиям постиндустриального информационного общества [4].

Исследователи считают, что для преодоления данного противоречия необходимо создание определенных методических условий, способствующих повышению эффективности обучения, соответствующего современным потребностям и полноценному развитию познавательного интереса обучающихся.

Развитие познавательного интереса является одним из сложных проблем педагогической теории и практики. Исследованием проблемы форми-

[♣] Студент Биолого-географического факультета.

рования и развития интереса занимались: Я.А. Коменский, Н.И. Пирогов, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Крупская, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, В.Б. Бондаревский, П.И. Пидкасистый.

Познавательный интерес – важнейшее свойство личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования. Познавательный интерес побуждает учащегося вникать в сущностные связи, отношение объектов познания, закономерности науки.

Основной фактор развития интереса к предмету – понимание учащимися излагаемого материала и успешное выполнение ими упражнений. Непонимание материала и вытекающее отсюда неумение служат причинами потери интереса к предмету [5].

Химия считается одним из наиболее сложных предметов, изучаемых в школе; особенно трудно дается понимание сущности химических объектов и явлений. Как показывает школьная практика, лишь немногие проявляют интерес к данному предмету. И поэтому, для активизации познавательного интереса учащихся важно организовать активные формы обучения, такие как – исследовательские работы, которые в свою очередь побуждают их действовать самостоятельно, обеспечивают ориентацию в практических проблемах (исследований), способствуют применению знаний, умений, имеющегося опыта в процессе их выполнения.

Исходя из вышеизложенного нами сформулирована следующая гипотеза: интерес к предмету химии будет повышаться, если будут созданы следующие методические условия:

- применение историко-логического подхода – при изучении химических элементов, веществ используются историческая справка, раскрывается та, историческая картина открытия элемента, вещества учеными.
- подкрепление учебной информации возможностями ИКТ – опорный конспект, опорная схема – отражение химической сущности вещества кратко, емко; его практическое значение в жизни человека и общества;
- использование творческого подхода: составление рассказа, сочинения, эссе, стихотворения, отражающие химическую сущность элемента, вещества или химического уравнения.
- создание эмоционально-насыщенного фона на уроке – комфортных психологических условий, настроя на творчество.

И тогда познавательный интерес учащихся воспринимается не как повинность, а как средство выражения своей индивидуальности, способностей, применения знаний, умений и навыков, что приводит к развитию интеллектуальной активности, эмоциональному подъему, волевым устремлениям школьника разносторонне развитой личности.

Опыт работы в интеллектуальном лагере «Дьо5ур» показал, что в развитии интереса к предмету нельзя полностью полагаться на содержание изучаемого материала. Сведение истоков познавательного интереса только к содержательной стороне материала приводит лишь к ситуативной заинтересованности на уроке. Если учащиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет в них созерцательный интерес к предмету, который не будет являться познавательным интересом.

С учетом этих позиций проведен педагогический эксперимент в условиях летнего научного лагеря «Дьо5ур» в Олекминском районе. Целью педэксперимента является развитие познавательного интереса к предмету у учащихся 9 класса в ходе выполнения научно-исследовательской работы.

Так, например, при выполнении исследовательской работы по теме: «Химический анализ воды р. Лена», учащимися выполнена «настоящая исследовательская работа» с соблюдением всех ее элементов, как изучение и анализ литературы, освоение методики качественного определения содержания химических элементов в почвенной вытяжке, интерпретация и обобщение на основании полученных результатов.

Для реализации исследования были поставлены следующие задачи:

1. Работа с литературными данными по проблеме исследования.
2. Сбор необходимого материала.
3. Качественное определение химических элементов воды в р. Лена.
4. Интерпретация полученных данных.

Лена – главная река Якутии, одна из величайших рек России и мира. В России по длине она занимает третье место, после Енисея и Оби; по водоносности – второе место, после реки Енисей [1].

Химический анализ воды нашей реки Лена, всегда может выдать что-то новое. Изучая её можно определить, чем богата река, какими минеральными веществами, и чем она может нас удивить. В какой же воде мы купаемся, чистая ли она, или загрязненная? Вот такая проблема была поставлена перед «исследователями».

Определение химического состава воды в р. Лена. Пробу воды брали с глубины 20-30 см объемом 500 мл. Результаты определения органолептических свойств воды следующие: вода прозрачная, без цвета, без запаха, с приятным вкусом. Это согласуется с мнением многих потребителей о том, что вода р. Лена достаточно чистая. Затем приступали к определению химического состава воды [2].

Наши эксперименты показали, что в исследуемой воде в большом количестве присутствуют хлорид-ионы. Это можно объяснить тем, что выше расположения лагеря в р. Лена впадает ее приток Олекма с высоким содержанием поваренной соли. Так как в свою очередь р.Олекма впадают маленькие речки, питающиеся с соляных источников.

Содержание ионов железа (II) в воде можно объяснить местонахождением 10 крупных железорудных месторождений на территории Олекмин-

ского района. Отсутствие ионов меди-тяжелого металла и ионов цинка свидетельствуют об отсутствии загрязнений.

Таблица 1

Результаты качественного анализа воды

№	Название опыта	Ход работы	Наблюдения	Уравнение реакции
1.	Реакция на ионы железа (III).	добавили по 3 капли роданида калия и	Цвет не изменился, что свидетельствует об отсутствии ионов железа (III) в исследуемой воде.	$3KSCN + Fe^{3+} \rightarrow Fe(SCN)_3 + 3K^+$.
2.	Реакция на ионы железа (II).	добавили 3 капли гексацианоферрата (III) калия	Образуется синий осадок, что доказывает о присутствии ионов железа (II) в исследуемой воде.	$4K_3[Fe(CN)_6] + 3Fe^{2+} \rightarrow$ $\rightarrow Fe_4[Fe(CN)_6]_3 + 6K^+ + 6KCN$.
3.	Реакция на ионы цинка.	добавили 3 капли гексацианоферрата (II) калия.	не происходит изменение, т.е. ионов цинка в воде нет.	$2K_4[Fe(CN)_6] + 3Zn^{2+} \rightarrow$ $\rightarrow K_2[Fe(CN)_6]_3 + 6K^+$.
4.	Реакция на ионы меди.	добавили 3 капли аммиака.	изменений не происходит, что свидетельствует об отсутствии ионов меди.	$2NH_3 + Cu^{2+} \rightarrow [Cu(NH_3)_2]^-$
5.	Реакция на ионы хлора	добавили капли нитрата серебра.	раствор приобрел мутный осадок, что подтверждает о присутствии ионов хлора в исследуемой воде.	$AgNO_3 + Cl^- \rightarrow AgCl + NO_3^-$
6.	Реакция на сульфат ион.	добавили три капли хлорида бария.	белый молочный осадок не образовался, что свидетельствует об отсутствии сульфат ионов в исследуемой воде.	$BaCl_2 + SO_4^{2-} \rightarrow BaSO_4\downarrow + 2Cl^-$.

Благодаря организации активной деятельности, что представляет исследовательская работа, выполнение химических опытов, была достигнута высокая активность всех участников «научного исследования». Сначала была поставлена проблема, затем создан эмоциональный настрой – «мы – исследователи», «занимаемся настоящим исследованием», «действуем как ученые» и т.д. Созданы комфортные условия для исследования – работа в паре, помощь и совет студента-руководителя, взаимопомощь, рекомендация источников информации, коллективное обсуждение и интерпретация полученных данных. Не маловажное значение имело то обстоятельство, что им предстояла защита результатов исследования на итоговой конференции. Во время защиты исследователи держались уверенно, правильно ответили на вопросы участников конференции и жюри. После завершения конференции ребята изъявили желание продолжить исследование. Было принято решение расширить тематику и выполнить не только качественное определение показателей воды, но и количественное их определение. С предложением углубить свои знания по химии, больше читать специальной литературы, ребята, согласились с ходу, признали недостаточную осведомленность в теме исследования и попросили рекомендацию, какие журналы, литературу следует читать. Все это свидетельствует о развитии познавательного интереса.

В ходе обучающего педагогического эксперимента были проведены занятия с созданием специальных методических условий, которые способствовали формированию и развитию познавательного интереса.

На будущее надо подготовить хороший материал по диагностике уровней сформированности и развития познавательного интереса учащихся; необходимо дальнейшее изучение научно-методической литературы.

Список литературы:

1. Аржакова С.К. Реки и озера Якутии: крат.справ / М-во образования и науки РФ, ЯГУ им. М.К. Аммосова. – Якутск: Бичик, 2007. – 136 с.

2. Боголюбов А.С., Кравченко М.В. Физико-химические методы изучения качества природных вод: методическое пособие. – М.: Экосистема, 1998. – С. 3-7.

3. Ижогина Е.Ю. Развитие познавательного интереса к предмету химия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/538479.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2012 г. // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 10-41.

5. Лапенок М.В. О развитии познавательного интереса учащихся.-// Химия в школе. – 2010. – № 4. – С. 37.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

© Шепелев М.В.[♣]

Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново

В работе представлены основные подходы к организации проблемного обучения одаренных школьников на пропедевтическом этапе изучения химии и выявлены некоторые условия их эффективной реализации в рамках авторской методической системы педагогической поддержки одаренных по химии учащихся в раннем возрасте.

Согласно проекту «Российской стратегии развития образования – 2020» [6, с. 300], одной из ключевых мер государственной политики по развитию сферы образования и социализации детей и подростков является «обеспечение образовательной успешности каждого ребенка и вертикальной социальной мобильности через формирование системы поддержки особых групп детей в сфере образования», в том числе одаренных детей. Создание усло-

[♣] Старший научный сотрудник кафедры Физической и коллоидной химии, кандидат химических наук.

вий, обеспечивающих раннее выявление, развитие и психолого-педагогическую поддержку одаренных учащихся можно считать приоритетной задачей модернизации образования в нашей стране.

Процесс сопровождения одаренных по химии детей в течение всего периода становления их личности требует применения инновационных технологий обучения, основанных на личностно-ориентированном и компетентностно-деятельностном подходах в образовании, с использованием современных организационных форм, средств и методов обучения. Не случайно, ректор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАН В.А. Садовничий, выступая на открытии Всероссийского съезда учителей химии, состоявшемся 16 февраля 2012 года, отметил, что «наука развивается быстрее, чем меняются школьные программы и учебники», и «можно утратить понимание фундаментальных основ науки, разъяснению которых и служит школьный курс» [7, с. 23]. Именно поэтому создание условий для раскрытия потенциала учащихся, начиная с 5 класса, повышения уровня их мотивации к получению химических знаний является важнейшей проблемой теории и методики обучения химии в средней школе [9].

В результате обобщения опыта собственной работы и работы ведущих педагогов на стажировочных и инновационных площадках Института развития образования Ивановской области в сотрудничестве с Ивановским государственным химико-технологическим университетом (ИГХТУ) в период с 2006 года по настоящее время в рамках созданной и апробированной в профессиональном сообществе методической системы педагогической поддержки одаренных учащихся на пропедевтическом этапе изучения химии [11] было установлено, что формирование методической системы педагогической поддержки одаренных детей на пропедевтическом этапе изучения химии в каждом образовательном учреждении обеспечивает развитие тех индивидуальных характеристик школьников, которые позволяют им результативно продвигаться в интересующей их области деятельности, формируя устойчивый интерес к химии, способствуя личностному самоопределению и развитию творческих способностей. Необходимой составляющей методической системы педагогической поддержки одаренных по химии детей 5-9 классов является использование технологии проблемного обучения как самостоятельного типа развивающего обучения, создающего особую среду для общения, сотрудничества учителя и ученика в процессе непрерывного обучения химии в средней школе.

С точки зрения классической советской дидактики, проблемным обучением является такой вид обучения, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебно-познавательных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Представленное определение предполагает ведущую роль учителя в обучении, поскольку именно педагог формулирует проблему и направляет учащихся на

поиск правильного решения, а также проводит обобщение и корректировку организационных форм, средств и методов обучения. Большой вклад в понимание сущности проблемного обучения внесли такие ученые, как А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.

В настоящее время под проблемным обучением понимают организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого ученик приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится нешаблонно мыслить и творчески усваивать знания. С помощью создания проблемных ситуаций на уроке и во внеурочной деятельности можно моделировать развитие творческого мышления учащихся, в том числе в предметной области «химия». В этом случае весь процесс обучения будет заключаться в планомерном и последовательном выстраивании учителем проблемных ситуаций и их разрешении учащимися посредством учебных действий.

Проблемные ситуации принято разделять на ситуации конфликта и ситуации затруднения. В основе ситуаций конфликта лежат противоречия между ранее усвоенным материалом и знаниями, получаемыми в ходе урока, например, между предсказанным теоретически ходом химического эксперимента и реально наблюдаемыми процессами. Ситуации затруднения создаются в том случае, когда учащиеся понимают недостаточность или полное отсутствие знаний, необходимых для достижения поставленной цели, например, при объяснении результатов химического эксперимента или теоретическом обосновании сущности изучаемого явления. Данные ситуации с успехом можно применять на пропедевтическом этапе изучения химии, формируя высокий уровень мотивации к получению химических знаний в старших классах. Кроме того, положительными моментами проблемного обучения одаренных школьников на пропедевтическом этапе изучения химии являются активизация развивающего потенциала обучения, высокий уровень учебно-познавательной активности детей, личностная включенность всех участников в образовательный процесс и его практическая направленность.

Согласно типологии М.Н. Скаткина [8], одним из видов проблемного обучения является исследовательский метод, который в настоящее время получил широкую распространенность. По определению И.Я. Лернера [3], исследовательский метод – организация поисковой и познавательной деятельности учащихся с помощью постановки практических задач, требующих самостоятельного решения. Однако если раньше данный метод использовался для обучения различным видам самостоятельной работы, то сегодня его применение напрямую связывают с раскрытием творческого потенциала одаренных детей, в том числе одаренных по химии школьников младшего возраста.

Использование проблемного эксперимента по сравнению с традиционным также предоставляет большие возможности для проектирование учебной деятельности по химии в образовательном пространстве школы. Для

формирования дидактического мышления одаренных учащихся необходимо включать в лабораторный практикум химические опыты, результаты которых не вписываются в традиционные представления о свойствах веществ или закономерностях протекания реакций. Проблемный эксперимент сопровождается дискуссией, он ставит учащихся в положение исследователей, творчески и креативно решающих поставленные задачи. Можно также считать эффективным использование цифровых лабораторий, которые существенно расширяют возможности учителя в организации проблемного и поискового эксперимента, научно-исследовательской и проектной деятельности с одаренными детьми как в урочное, так и во внеурочное время [1].

Апробирование технологии исследовательской деятельности в школах Ивановской области и анализ методической литературы по данной теме [2-5, 8] позволяет говорить об эффективности его использования в процессе работы с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии в рамках авторской методической системы педагогической сопровождения одаренных по химии учащихся.

Интересным является многолетний опыт организации лабораторных и практических занятий в системе «школа – ВУЗ» во внеурочное время с целью углубленного изучения основных разделов химии и подготовки школьников к химическим олимпиадам. Так, на базе лабораторий кафедр неорганической и аналитической химии ИГХТУ под руководством квалифицированных преподавателей успешно проводятся пропедевтические занятия по химии с учащимися 5-9 классов школ г. Иваново и Ивановской области. Учащиеся, посещающие такие занятия, гораздо быстрее продвигаются по пути получения химических знаний, совершенствования умений и навыков работы с лабораторным оборудованием, а также показывают результаты в практических турах химических олимпиад на 30-40 % выше, чем их сверстники, не занимающиеся химий в сотрудничестве с высшими образовательными учреждениями.

Кроме того, одним из эффективных способов работы с одаренными учащимися 5-9 классов являются индивидуальные образовательные траектории учащихся [10]. Реализуемые в процессе взаимодействия средних образовательных учреждений Ивановской области и ИГХТУ индивидуальные образовательные траектории одаренных по химии детей представляют собой специальные программы, обеспечивающие ученику при соответствующей педагогической поддержке со стороны учителя и преподавателя ВУЗа право выбора, разработки и реализации собственных образовательных маршрутов, необходимых для формирования устойчивой мотивации к изучению химии, а также его самоопределения и самореализации. Использование таких технологий позволяет осуществлять индивидуализацию в условиях новой парадигмы образования и в системе тесного сотрудничества с высшей школой, которые относятся в первую очередь к деятельности ученика как субъекта собственного познания. В основе этого понятия лежит ведущая роль ученика

в осуществлении своей познавательной активности, которая в дальнейшем позволяет выявлять его личностный потенциал, т.е. совокупность его познавательных, творческих и коммуникативных способностей, крайне необходимых в развитии детской одаренности.

Таким образом, в работе представлены основные методологические подходы к организации проблемного обучения одаренных школьников на пропедевтическом этапе изучения химии и выявлены некоторые условия их эффективной реализации в рамках авторской методической системы педагогической поддержки одаренных по химии учащихся в раннем возрасте. Показано, что представленные подходы могут быть успешно реализованы в работе с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии в рамках методической системы педагогической поддержки одаренных по химии учащихся 5-9 классов.

Список литературы:

1. Беспалов П.И., Дорофеев М.В. Количественный эксперимент в средней школе // Химия. Первое сентября. – 2012. – № 1. – С. 14-22.

2. Иванова Н.Д. Инновационные педагогические технологии в совершенствовании обучения одаренных детей / Н.Д. Иванова, А.С. Сатывалдиева // Исследовательская работа школьников. – 2005. – С. 160-168.

3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: 1980. – 96 с.

4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

6. Проект «Российская стратегия развития образования – 2020» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://forum-2012.edu.yar.ru (дата обращения: 27.04.2012).

7. Садовничий В.А. О химии и ее преподавании в школе // МГУ – школе. Всероссийский съезд учителей химии в МГУ. – 2012. – 24 с.

8. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.

9. 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.

10. Шепелев М.В. К вопросу о проектировании индивидуальных образовательных траекторий научно-исследовательской деятельности одаренных по химии учащихся в системе «школа – ВУЗ» / М.В. Шепелев // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2012. – № 2 (22). – С. 114-116.

11. Шепелев М.В. Методическая система работы педагога с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии / М.В. Шепелев // Про-

блемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 205-208.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

© Шепелев М.В.[♣]
Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново

В работе представлены основные подходы к созданию эффективной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров с целью организации в образовательных учреждениях Ивановской области эффективной работы с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения 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 пропедевтика химии становится решающим фактором успешной адаптации учащихся к усвоению сложного материала в старших классах, формирования у них основных химических компетенций, а также важным этапом работы с одаренными детьми [5]. Однако только систематическая работа педагога, обладающего высокой квалификацией и всеми необходимыми для этого профессиональными компетенциями, позволяет реализовать потребности одаренных по химии учащихся в развитии творческих и организационных способностей, а также потребности их личности к самообразованию, социальному и коммуникативному взаимодействию [4, с. 11-12].

Проблема подготовки педагогических кадров для работы с одаренными по химии детьми, обладающих определенными психолого-педагогическими установками, а также знаниями теории и методики обучения предмета всегда была актуальной, но в настоящее время звучит особенно остро [1]. Способность учителя работать с одаренными детьми на ранних этапах изучения химии предполагает обязательное соответствие его профессионально значимых личностных качеств, знаний и умений особым требованиям, наибо-

[♣] Старший научный сотрудник кафедры Физической и коллоидной химии, кандидат химических наук.

лее важным из которых является понимание сущности одаренности как системного и интегрального свойства личности. Специфика работы учителя с данной категорией школьников на пропедевтическом этапе изучения химии состоит в первую очередь в необходимости выявления их творческих способностей, создания вариативной образовательной среды, способствующей дальнейшему развитию их личностного и интеллектуально-творческого потенциала [3]. Во многом это требует от учителя собственной методической концепции работы с такими детьми, которая должна базироваться на прогрессивных гуманистических идеях о личности ребенка, бережном отношении к его оригинальности и неповторимости по сравнению с другими детьми [6].

В работе [2] показано, что ключевыми компетенциями педагогов, которыми они должны обладать, обучаясь на курсах повышения квалификации в соответствующих учреждениях и обобщая опыт своей профессиональной деятельности, являются:

1. Компетентность в области понятийного аппарата и сущностных аспектов одаренности. Не обладая специальными знаниями в области детской одаренности, педагоги в своей практической деятельности часто затрудняются распознавать способности своих воспитанников, не умеют создавать условия для их развития и оказывать помощь родителям таких детей. Педагогические работники, повышающие свою квалификацию на инвариантных модулях, должны получать базовые компетенции в области детской одаренности, выявления и поддержки талантливых детей. И уже после этого на вариативных модулях педагоги, специализирующиеся на работе с одаренными детьми получают более глубокие знания в области их сопровождения, наставничества, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов и т.д.
2. Компетентность в области методов и технологий работы с одаренными детьми. Методологическую основу стандартов нового поколения составляет компетентностно-деятельностный подход, который напрямую связан с раскрытием потенциальных возможностей детей, ребенка, развитием их личности через систему действий в учебной, коммуникативной, исследовательской и других видах деятельности.
3. Личностная компетентность педагогов, касающаяся таких вопросов, как направление одаренных детей на самореализацию, творческий поиск, поддержку и укрепление их мотивации к изучению предмета.

В результате экспериментальной работы и обобщения опыта ведущих педагогов образовательных учреждений Ивановской области в тесном сотрудничестве с Ивановским государственным химико-технологическим университетом (ИГХТУ) выявлены условия успешной подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы с одаренными школьниками на пропедевтическом этапе изучения химии. Показано, что подготовка учителя для эф-

фективной работы с одаренными по химии детьми в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров требует обязательного учета разного рода факторов, таких как профессионально-личностная позиция учителя, комплексный характер уровня образования педагогов, а также создание системы консультирования и тренингов для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля и саморазвития. Кроме того, обязательными условиями подготовки педагогических кадров для работы с одаренными по химии детьми являются создание системы изучения передового опыта учителей, обмена опытом для развития их профессионального мастерства, а также создание творческой атмосферы в работе педагогов.

В Институте развития образования Ивановской области (ИРОИО) для учителей химии и руководителей муниципальных методических кабинетов химии в рамках курсовой подготовки по образовательной программе «Система деятельности учителя химии в условиях компетентностно-деятельностного подхода» (108 часов) и межкурсовой подготовки по образовательной программе «Система работы учителя химии в условиях подготовки учащихся к итоговой аттестации» (72 часа) по модульно-накопительной системе ежегодно учителям предлагается на выбор несколько модулей вариативной части обучения, одним из которых является блок, связанный с психолого-педагогическими подходами в работе с одаренными по химии детьми разных возрастов. В представленном модуле присутствуют следующие темы: «Детская одаренность: выявление и пути развития», «Проблемы и перспективы развития детской одаренности в предметной области химии», «Реализация творческих способностей учащихся через проектную деятельность» и др.

Среди основных вопросов при изучении данных тем на курсах повышения квалификации рассматриваются проблемы развития творческого мышления, его отличительные особенности, понятие креативности, ее диагностика, условия, способствующие и препятствующие развитию креативности, диагностика и развитие творческого мышления в условиях школьного обучения, приемы развития творческих способностей на уроке и во внеучебной деятельности. Кроме того, серьезно изучаются вопросы, связанные с подготовкой учащихся 5-9 классов к олимпиадам, научно-практическим и научно-исследовательским конференциям по химии и смежных с ней дисциплинам. В инвариантной части представленных курсовых и межкурсовых мероприятий также присутствует модуль «Психолого-педагогическая составляющая профессиональной компетентности педагога», в котором подробно рассматриваются проблемы психолого-педагогической подготовки и переподготовки учителей химии, в частности структура педагогической компетентности, индивидуализация и дифференциация обучения, способы эффективного взаимодействия с одаренными по химии учащимися.

Одной из ключевых педагогических компетенций, безусловно, является способность педагога транслировать свой педагогический опыт и методическое мастерство. Именно поэтому в Ивановской области уже второй год

проводится Региональная конференция «Инновационные идеи и методические решений в преподавании химии в средней школе», организованная методистами ИРОИО совместно с преподавателями ИГХТУ, на которой освещаются вопросы теории и методики обучения химии в общеобразовательной школе, применения инновационных подходов в деятельности учителя химии, в том числе проблемы организации эффективной работы с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии.

Следует особо обратить внимание на то, что работа с одаренными детьми на раннем этапе изучения химии ориентирует педагога на моделирование такой учебной деятельности, в которой ребенок может максимально самореализоваться. На современном этапе развития системы образования одной из главных задач является формирование у детей младшего возраста умений самостоятельно добывать знания из различных источников, анализировать факты, делать выводы и обобщения, т.е. развивать мыслительные способности одаренных учащихся. Использование ресурсов и возможностей информационно-коммуникативных технологий повышает эффективность такого процесса, активизирует познавательную деятельность обучающихся, дает возможность быстрой обратной связи преподавателя с обучаемым. Инновационные подходы с использованием интерактивных технологий также составляют основу обучения на курсах повышения квалификации учителей химии. Однако необходимо постоянно учитывать, что применение таких технологий при обучении химии должно быть лишь одним из средств получения знаний и разумно сочетаться с другими формами и методами обучения. Только в этом случае возможно эффективное развитие творческих способностей и практических умений одаренных учащихся на пропедевтическом этапе изучения химии и формирование устойчивой мотивации к изучению предмета в течение всего периода обучения.

Таким образом, в работе представлены основные подходы к созданию эффективной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях Ивановской области с целью работы с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии. Показано, что необходимой составляющей методической системы психолого-педагогической поддержки одаренных по химии учащихся в раннем возрасте является систематическая и целенаправленная подготовка педагогов, способных осуществлять такое сопровождение на протяжении всего периода становления личности ребенка в школе. Данные подходы на протяжении нескольких лет успешно реализуются в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров в области теории и методики обучения химии в Ивановской области.

Список литературы:

1. Ахметов М.А. Индивидуально ориентированное обучение химии в общеобразовательной школе: монография / М.А. Ахметов. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 260 с.

2. Кочкина Л.В. Компетентность педагогов в области психолого-педагогического сопровождения одаренных детей / Л.В. Кочкина // Развитие детской одаренности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием «Психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности». – Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2012. – С. 435-438.

3. Ушатикова И.И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными детьми / И.И. Ушатикова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 151-152.

4. Фрумин И.Д. Развитие сферы образования и социализации детей в Российской Федерации в перспективе до 2020 г. (Краткое содержание доклада экспертной группы) / И.Д. Фрумин, А.Г. Каспржак // Модернизация образования как условие устойчивого развития: сборник материалов международной конференции. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2012. – 144 с.

5. Чернобельская Г.М. Теория и методика обучения химии: Учебник для студентов педагогических вузов / Г.М. Чернобельская. – М.: Дрофа, 2010. – 318 с.

6. Шепелев М.В. Методическая система работы педагога с одаренными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии / М.В. Шепелев // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 205-208.

7. Шепелев М.В. Способы активизации учебно-познавательной деятельности одаренных учащихся на пропедевтическом этапе изучения химии / М.В. Шепелев // Известия высших учебных заведений. Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 3, № 1. – С. 71-74.

Секция 6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

© Абросимова Е.Б.[♣]
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

В работе предложена математическая модель оценки уровня компетенций выпускников образовательных программ любого типа как преподавателями учебного заведения, так и кадровыми службами предприятий и организаций. Простота и наглядность модели обеспечивает широкие возможности для ее применения, в том числе и для оценки динамики изменения компетенций.

Необходимость компетентностного подхода к разработке образовательных программ продиктована требованиями времени. Растущая конкуренция на всех сегментах сегодняшнего рынка на деле доказала формулу успеха: «20 % коммерческого успеха зависит от производства, 80 % зависит от людей». Непрерывное обучение и повышение квалификации становится неотъемлемой частью карьерного роста и условием конкурентоспособности компании. В процессе обучения студенты и слушатели желают получить не только современные знания, но и необходимые профессиональные компетенции – способность успешно действовать на основе опыта, знаний и умений при решении профессиональных задач.

Большинство выпускников вузов через несколько лет после окончания принимают решение о продолжении своего образования. На рис. 1 показана потребность в обучении в зависимости от рода занятий респондентов [1].

Как следует из представленных данных, наибольшая потребность в дальнейшем обучении возникает у специалистов и руководителей среднего звена. Причины принятия решения о повышении уровня образования показаны на рис. 2.

Данные, представленные на рис.2, свидетельствует о том, что основной мотив дальнейшего обучения – карьерный рост. Многие, в основном те, кому приходится работать на стыке областей знаний, желают расширить профиль собственной подготовки, что обеспечит дополнительные преимущества при трудоустройстве.

При этом самыми активными являются лица женского пола. Среди желающих повысить свой уровень образования 74 % – женщины и только 26 % – мужчины.

[♣] Исполняющий обязанности декана факультета Подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, доцент кафедры Производственного менеджмента и логистики, кандидат технических наук, доцент.

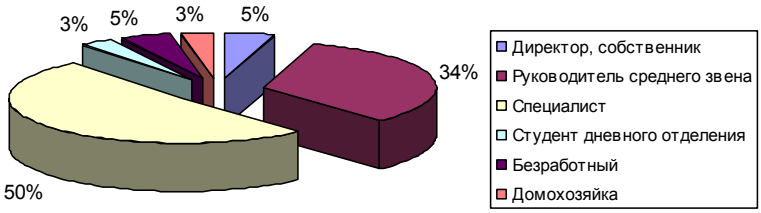


Рис. 1. Род занятий и потребность в обучении

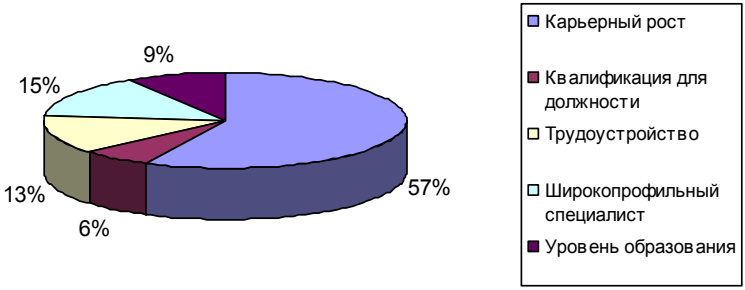


Рис. 2. Причины повышения уровня образования

Каковы же ожидания работодателей? И насколько желание получить дополнительные знания и навыки, со стороны специалистов, соответствует возможности успешного трудоустройства и развития карьеры?

Ожидания работодателей при приеме специалиста на работу все чаще продиктованы условием: сначала «кто», затем «что» [2]. По результатам опроса, проведенного среди работодателей, можно сделать вывод, что основными требованиями к потенциальному работнику являются:

- наличие компетенций, необходимых для исполнения служебных обязанностей;
- способность быстро адаптироваться к корпоративной культуре предприятия;
- высокая обучаемость;
- аналитические способности (навыки);
- стремление к саморазвитию.

Как видно из данного перечня, наличие необходимых компетенций работодатели ставят на первое место, но на вопрос: «что такое компетенции?» далеко не каждый работодатель может дать четкий ответ. Кто-то определяет компетенции как навыки работы, а кто-то как объем знаний, которым должен обладать потенциальный сотрудник.

Компетентностный подход к разработке образовательных программ предполагает, что между знаниями и компетенциям нельзя ставить знак равенства, так как компетенции – более широкое понятие, предусматривающее

оптимальное сочетание знаний и навыков. На основании данного определения компетенций предложена модель, укрупнено характеризующая структуру компетенций и позволяющая проводить их количественную оценку по N-бальной шкале (размер шкалы может быть ограничен особенностями оценки и фантазией исследователя):

$$K = З \cdot Н$$

где K – компетенции;
$З$ – знания;
$Н$ – навыки.

Оценку компетенций в наиболее общем случае предлагается осуществлять в баллах от 0 до 100. Таким образом, $0 \le K \le 100$ при $0 \le З \le 10$ и $0 \le Н \le 10$. Из выражения следует, что если $З = 0$, то $K = 0$ или, если $Н = 0$, то $K = 0$. Мультипликативный характер модели иллюстрирует важность ненулевого значения обеих переменных для подтверждения компетенций. При этом, в инновационной сфере деятельности, решающая роль может быть отведена знаниям, в то время как для традиционных сфер профессиональной деятельности более ценными могут оказаться навыки. Кроме того, практика показывает, что требования к знаниям сотрудника тем выше, чем выше уровень менеджмента, которому соответствует определенная должность.

Если способы оценки знаний хорошо известны, и оценить знания по 10-бальной шкале не представляется сложным, то проблема оценки навыков все-таки существует, так как часто носит субъективный характер, несмотря на наличие определенных критериев. Наиболее эффективно в условиях образовательного учреждения навыки можно оценить в процессе проведения деловых игр, при анализе кейсов, во время командной работы над проектами и т.п. В условиях организации (предприятия) уровень навыков может быть определен, исходя из времени, необходимого для профессиональной адаптации сотрудника. Кроме того, специально подготовленные наблюдатели могут следить за работой персонала в реальных условиях, пока те выполняют свои обычные обязанности, или решают различные специально поставленные задачи. Эти задачи должны отражать основные проблемы, присущие тому или иному направлению работ. Оценка полученных наблюдений должна производиться по стандартизированным процедурам и показателям, которые ложатся в основу бальной шкалы оценивания. Близкая по содержанию методика широко используется в организациях под названием «ассессмент-центр». Ее слабой стороной является тот факт, что навыки практически приравниваются к компетенциям, в то время как знаниям, определяющим стратегический потенциал сотрудника, не уделяется должного внимания.

Применение предложенной в данной работе модели позволит осуществлять количественную оценку компетенций, а также знаний и навыков по

наиболее удобной для организации шкале, что обеспечит единообразие подхода к оценке компетенций внутри организации и возможность сравнения результатов, полученных до обучения, сразу после окончания обучения и через некоторое время после него. Полученные данные позволят оценить эффективность программы обучения, планировать обучение персонала, проводить кадровые перестановки, решать вопросы поощрений и компенсаций, а также подбирать новых сотрудников, которые способны будут оправдать ожидания организации.

Список литературы:

1. Основные проблемы оценки качества образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования вузов / Е.Б. Абросимова, С.Ю. Полякова // Сборник трудов международной научной конференции «Системы управления и контроля в российских и европейских компаниях». – Н.Новгород, 2009. – С. 6-10.

2. Джим Коллинз. От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во: Манн, Иванов, Фербер, 2002. – 303 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

© Борщевская М.А.[♣]

Педагогический Институт Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

В статье рассмотрены проблемы определений основных понятий компетентностного подхода. Выявлены особенности психолого-педагогической компетентности студентов медицинского вуза, ее актуальность, структура, а также факторы, влияющие на формирования данной компетентности.

Перед современной российской медициной стоит ряд существенных проблем, требующих безотлагательного решения: финансирование медицинских учреждений, развитиенаучно-исследовательской работы, оснащение и инфраструктура медицинских вузов, повышение квалификации преподавательского состава.Однако первостепенной задачей, как нам представ-

[♣] Преподаватель кафедры Иностранных языков с курсом латинского языка Ростовского государственного медицинского университета, соискатель кафедры Педагогики Педагогического института Южного федерального университета.

ляется, является повышение качества медицинского образования. «Недостаточно изыскать финансовые средства на дополнительное оснащение и капитальный ремонт лечебно-профилактических учреждений, необходимо обеспечить их квалифицированными врачами и средним медицинским персоналом» – говорит заместитель министра здравоохранения и социального развития РФ Вероника Скворцова [5].

В связи с этим активно происходят процессы модернизации высшего медицинского образования. Разработаны новые учебные программы, федеральные государственные образовательные стандарты, при учете профессиональных стандартов оказания медицинской помощи. Они построены на основании компетентностного подхода, который сейчас является неотъемлемым условием повышения качества образования.

Несмотря на это нет единого перечня ключевых компетенций, которыми должен обладать будущий врач. Как и нет единого определения к понятию «компетентность» и компонентов, составляющих ее.

Часто категории«компетенция» и «компетентность» синонимируются. А.В. Хуторской дает следующие определения:

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Как видно, автор дифференцирует данные понятия, и говорит, что под «компетенцией» следует понимать некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под «компетентностью» – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [9].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. «Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.» [7].

Зимняя И.А. определяет компетенции, как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [2].

В федеральных государственных стандартах высшего медицинского образования компетенция определяется как « способность применять знания, умения, навыки иличностные качества для успешной деятельности в определенной области» [8].

Таким образом, можно сделать вывод, основываясь на определениях, данных выше, что рассматриваемые нами категории сложны, неоднозначны и многогранны.

Во ФГОС высшего медицинского образования компетенции подразделяются на 2 вида: 8 общекультурных и 32 профессиональных. Ключевыми словами в определении компетенции являются «способность» и «готовность». Так, например окончивший медицинский вуз по специальности «лечебное дело» должен обладать следующей профессиональной компетенцией: «способен и готов проводить с прикрепленным населением профилактические мероприятия по предупреждению возникновения наиболее часто встречающихся заболеваний; осуществлять общеоздоровительные мероприятия по формированию здорового образа жизни с учетом факторов риска, давать рекомендации по здоровому питанию» [8].

Можно сказать, что в ФГОС представлен несколько обобщенный взгляд на компетенции, которыми должен обладать врач. Так, например, компетенцию, обозначенную выше, можно было бы отнести к психолого-педагогической компетенции. Так как для ее реализации необходимы знания педагогики и психологии, или же наличие психолого-педагогической установки. Мохов Д.Е., Трегубова Е.С., Малков С.С. выделяют следующие компетенции: профилактическая, диагностическая, научно-исследовательская, лечебная, психолого-педагогическая, организационно-управленческая. Горшунова Н.К., Медведев Н.В. выделяют коммуникативную компетенцию.Следует сказать, что диагностическая компетенция наиболее широко изучена. Анализ литературы по данному вопросу показывает, что наименее изучена психолого-педагогическая компетентность, несмотря на то, что в настоящее время она особенно актуальна.

В связи со становлением гуманистической парадигмы образования, врач призван решать дополнительный круг вопросов, касающихся профилактики заболеваний. Давать советы по ведению здорового образа жизни, информировать об особенностях заболевания, т.е. выполнять психолго-педагогическую деятельность. Согласно ФГОС выполняя данный вид деятельности, врач решает следующие задачи: «формирование у взрослого населения, подростков и членов их семей позитивного медицинского поведения, направленного на сохранение и повышение уровня здоровья, мотивации к внедрению элементов здорового образа жизни, в том числе к устранению вредных привычек, неблагоприятно влияющих на состояние здоровья подрастающего поколения; обучение взрослого населения, подростков и членов их семей основным гигиеническим мероприятиям оздоровительного характе-

ра, способствующим профилактике возникновения заболеваний и укреплению здоровья» [8].

Соответственно врач должен не только «лечить», но и «формировать» и «обучать». Пациент апеллирует к знаниям врача, нуждаясь в его человеческой и профессиональной поддержке, которая выражается в передаче опыта, руководством в формировании умений. В этом случае пациент выступает «учеником», а врач занимает по отношению к нему педагогическую позицию. «Важно подчеркнуть, что особое значение имеет умение врача распознать такую ситуацию и принять на себя ответственность и руководство пациентом при условии партнерских отношений и открытой установки на сотрудничество» [3].

Как видно особое значение имеет модель взаимоотношений врача и пациента. Соответственно в круг психолого-педагогических компетенций врача должна также входить готовность и способность устанавливать взаимоотношения с пациентом, основанные на доверии и взаимном уважении.

Об актуальных проблемах медицины никто не скажет лучше человека, посвятившего жизнь медицине, исцелению людей. Стоит заметить, что нередко доктора с многолетним опытом, чувствуют потребность поделится им с молодым поколением. В результате, издаются интересные книги, главной темой которых является взаимоотношения врача и пациента, особенные и уникальные по своей природе. Так, многие врачи Н.И. Пирогов, Н.В. Эльштейн, Б. Лоун, В.И. Акопов, Н.А. Магазаник, И. Харди, С.С. Юдин, Н. Казинс, И.А. Кассирский говорят о важности чуткого отношения к пациенту, внимания к психологическим аспектам заболеваний. Важно помнить, что пациент страдает не только от боли. «Его одолевают страх, тревога, уныние, чувство бессилия перед непонятной напастью» [4]. В этом аспекте слова поддержки, вселяющие надежду оказывают «лечебное действие».Тем более что пациент ждет от врача психологической помощи, и здесь огромную роль играют не только слова врача, но и каждое движение, взгляд, мимика, интонации.«Уже в первые минуты знакомства врач влияет на лечение порой пока неизвестного заболевания, мобилизуя, настраивая организм через его психику» [1].

Поэтому никакое современное оборудование не заменит пациенту специалиста, основными качествами которого являются доброта, сострадание, отзывчивость, деликатность.Врач, обладающий такими качествами уже с первого посещения, завоевывает доверие пациента. Бехтерев В. говорил: «Если после разговора с врачом не стало легче, то это не врач» [1].

Авторы, имена которых указаны выше, акцентируют внимание на том, что в медицинских вузах данной проблеме уделяется мало внимания, или не уделяется вообще. «Когда молодой студент-медик прилежно штудирует толстые учебники с описанием всяких болезней, у него невольно создается впечатление, что болезнь – это что-то совершенно отдельное от человека; человек сам по себе, а болезнь сама по себе, и доктору надлежит заниматься только болезнью» [4].

Врач, обладающий психолого-педагогической компетентностью способен правильно интерпретировать поведение пациента, оценивать психологическую проблематику ситуации и находить в связи с этим соответствующее психологически грамотное и педагогически целесообразное воздействие на пациента, в целях выздоровления больного и профилактики дальнейших заболеваний.

Следует подробнее остановится на личностных качествах в составе психолого-педагогической компетентности. Нам представляется, что основными качествами являются рефлексия, гибкость, эмпатия. Последнее «предполагает эмоциональные, непосредственные реакции на поведение других людей, сочувствие им, предугадывание их состояний» [6]. Эмпатия позволяет человеку мысленно оказаться на месте другого в трудной ситуации, и действенно оказать помощь.

В Ростовском Государственном Университете было проведено исследование на определение способности к эмпатии (с применением методики А. Мехрабиана, Н. Эпштейна) [6]. В нем приняли участие 50 студентов первых и вторых курсов лечебно-профилактического факультета. Результаты показали, что 6 % респондентов обладают высоким уровнем исследуемого качества, 54 % средним, и 40 % низким и очень низким.

Данное исследование подчеркивает актуальность формирования психолого-педагогической компетентности, а значит актуальность развития таких качеств как эмпатия, рефлексия, гибкость.

Нам представляется, что развитие данной компетенции возможно средствами курса «Психология» и «Педагогика», при введении следующих модулей: «Педагогические ситуации в работе врача», «Психология больного человека». Становлению рассматриваемых компетенций также способствует воспитательная работа кураторов и всех преподавателей, активная культурно-образовательная среда вуза, богатая плодотворными возможностями для полноценного развития личности.

Список литературы:

1. Акопов В. И. Врач и больной: Мораль, право, проблемы / А.И. Акопов. – Ростов-н/Д, 1994.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Авторская версия. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.

3. Кудрявая Н.В. Педагогика в медицине: учебное пособие для студ. высш. мед. завед. – М.: Академия, 2006.

4. Магазаник Н.А. Врачевание и психология / Н.А. Магазаник. – М.: Медкнига, 2007.

5. Папырин А. Модернизация в медицине начинается с образования / А. Папырин [Электронный ресурс] // Медицинская газета. – 2009. – Режим доступа: http://www.mgzt.ru/article/1680.

6. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А, Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. Практическое пособие. – М.: Смысл, 2008.

7. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: 2001.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности Лечебное дело [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pv060101s.pdf.

9. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗАЩИТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

© Егошин И.В.[♣]

Уральский юридический институт МВД России, г. Екатеринбург

В статье дается обоснование необходимости формирования защитной компетенции у сотрудников полиции, обучающихся в образовательных учреждениях системы МВД России. Автором обосновывается вывод о том, что большинство курсантов имеют устойчивые представления об обязательном выполнении защитной функции сотрудников полиции в отношении граждан.

Сегодня модернизация образования в направлении так называемого «компетентностного подхода» находится в основном русле развития мирового образования. Под мировым образованием понимается не только образование в странах Запада, но развитие образования во всех индустриально развитых странах, в том числе и России. Стратегия модернизации содержания обучения в российских вузах одним из важнейших оснований его обновления также называет «компетентностный подход». В основу такого обновленного содержания обучения, в качестве его основных целей, определено формирование у обучающихся компетентностей [1, с. 32].

В мировой образовательной практике компетентность, как цель образования, выступает в последние годы в качестве одного из центральных поня-

[♣] Начальник факультета Подготовки сотрудников полиции, подполковник полиции.

тий, а включение в образовательные цели формирование ключевых компетенций и связанных с этим изменение методов учебой работы – как основное направление реформирования образования.

В нашей работе мы будем придерживаться понятия компетентности, принятого в отечественных работах (А.М. Кондаков, 2004; В.Д. Шадриков, 2006), рассматривая ее как характеристику субъекта деятельности, благодаря которой он сорганизует свои прочие ресурсы по преобразованию ситуаций для достижения поставленных целей. Сложность во введении этого понятия, как справедливо отмечает А.М. Кондаков «в том, что оно описывает потенциал, который: а) проявляется ситуативно (следовательно, может лечь в основу оценки отсроченных результатов образования); б) описывает инструментарий одновременно и понимания и действий, который позволяет воспринимать новые культурные, социальные реалии» [2, с. 231].

Специфика ведомственного профессионального образования МВД России состоит не только в существенной зависимости образования от нынешнего социокультурного потенциала и культурно-исторических традиций, но и явно более выраженной социальной функции органов внутренних дел. В силу этого образовательное пространство должно формироваться, поддерживаться и развиваться как открытое, но преимущественно ориентированное на цели, задачи и условия развития общества с учетом переплетения индивидуальных запросов, интересов социума и власти. И одной из таких задач, выдвигаемых современным обществом на первое место в оценке функций, стоящих перед полицейскими органами, является формирование защитной компетенции у сотрудников полиции, основной смысл которой заключается в профилактике правонарушения против граждан, их жизни, здоровья, имущества и достоинства, а не в обязательном и неотвратимом наказании за уже совершенные преступления.

В настоящее время к числу наиболее важных относится проблема повышения эффективности деятельности всех правоохранительных органов, и в том числе полиции, в отношении защиты граждан. Недостаточная результативность усилий по борьбе с правонарушениями в отношении граждан порождает в обществе атмосферу недоверия к власти, страха и неуверенности, подрывает доверие населения к правоохранительным органам и ведет к значительным материальным потерям, т.к. снижает экономическую активность граждан, опасающихся утратить с трудом приобретенную собственность.

Построение в России правового государства, демократизация общественной жизни значительно повысили требования к выпускникам образовательных учреждений МВД России: стали востребованы специалисты, умеющие быстро и квалифицированно устанавливать контакты с гражданами, вести социальную работу с населением, способные оказать первую медицинскую помощь, т.е. обладающие высоким уровнем защитной компетенции в отношении граждан. Результаты исследования, проведенного нами на базе

Уральского юридического института МВД России свидетельствуют и о наличии у курсантов образовательных потребностей, связанных с изучением ими защитной компетенции полиции [3]. Так, например большинство респондентов намереваются реализовать себя при оказании помощи гражданам в защите их прав и законных интересов (55 %), а 91 % опрошенных считают, что полиция должна осуществлять свою деятельность не против граждан, а для них [4].

Вместе с тем, стоит отметить, что до настоящего времени проблема формирования защитной компетенции у обучающихся в образовательном учреждении системы МВД России недостаточно разработана: не разработано дидактическое обеспечение процесса формирования защитной компетенции у курсантов и слушателей, не выявлена структура, уровневое содержание компонентов защитной компетенции, критерии сформированности этого качества у будущих офицеров полиции. В тоже время, в условиях реформирования системы органов внутренних дел Российской Федерации во главу угла успешности реформ и самой правоохранительной деятельности становится профессионализм сотрудника, который оценивается не только с позиции формального образования. Во внимание принимается уровень образования, комплекс профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств, способность и перспективы его профессионального развития, степень сформированности профессиональных компетенций, в том числе и защитной.

Механизм деятельности полиции по реализации защитной функции в отношении граждан России затрагивается в Федеральном законе РФ от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции». Защита личности, общества, государства от противоправных посягательств, обеспечение правопорядка в общественных местах, предупреждение и пресечение преступлений и административных правонарушений отнесены в нем к основным направлениям деятельности полиции [5].

Стоит отметить, что в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования III поколения по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (квалификация (степень) «специалист») курсант образовательного учреждения МВД России в соответствии с видами профессиональной деятельности должен решать задачи по обеспечению законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства, а также по защите жизни и здоровья граждан [6].

Стоит отметить, что выпускник образовательного учреждения МВД России должен обладать такими общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями:

– способностью понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответ-

ствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета (ОК-5);
- способностью анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности (ОК-11);
- способностью выполнять должностные обязанности по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, защите жизни и здоровья граждан, охране общественного порядка (ПК-10);
- способностью уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина, не допускать и пресекать любые проявления произвола, принимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав (ПК-11).

Таким образом, основными задачами учебных дисциплин, связанных с изучением защитной функции, должны быть выработка комплексных знаний, умений и навыков в области выполнения защитной функции сотрудниками полиции, а также обеспечение усвоения курсантами и слушателями сущности личной безопасности граждан, общественного порядка и общественной безопасности.

Список литературы:

1. Василюк И.П. К проблеме формирования ключевых компетентностей в процессе обучения // Право и образование. – М., 2008. – № 5. – С. 31-46.

2. Кондаков А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Мир психологии. – 2004. – № 2.

3. Егошин И.В., Днепров С.А. Удовлетворение образовательных потребностей курсантов в подготовке к защитной деятельности милиции (на примере Уральского юридического института МВД России) // Юридическая наука и правоохранительная деятельность. – 2010. – № 3 (13). – С. 108-113.

4. Анкета «Должна ли милиция защищать граждан?». – Екатеринбург, 2010.

5. Федеральный закон ФЗ-3 «О полиции». – Москва: Проспект, 2011. – 80 с.

6. Приказ Минобрнауки России от 14.01.2011 №20 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (квалификация (степень) «специалист»)».

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Кармановская Т.В.[♣]
Мурманский строительный колледж им. Н.Е. Момота, г. Мурманск

Скажи мне – и я забуду,
покажи мне – и я запомню,
дай мне действовать самому – и я научусь.

(Китайская мудрость)

В наши дни к причинам интенсивного развития компетентностного подхода относят следующие факторы и тенденции:

- появление нового типа экономики, вызвавшее потребность в изменении требований к качеству подготовки выпускников, содержания труда и видов профессиональной деятельности;
- интенсивное развитие информационных технологий;
- возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов;
- рост динамики модификации профессий, их глобализация.

В последние годы в Росси происходит переориентация в оценке результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся и студентов, т.е. делается ставка на компетентностный подход в образовании.

Идея компетентностного подхода в нашей стране в закрепилась в ходе подготовки «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [9] и в настоящее время рассматривается как основа смены ценностных ориентиров и целей образования. Это идея открытого заказа на другое содержание образования. Изменения в нем связывают с необходимостью освоения минимально необходимых (стандартных) требований для жизни и деятельности в различных сферах общества. Соответственно и цель образования стала относиться с формированием ключевых компетенций / компетентностей, что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования». Изменения в рамках общего образования влекут за собой изменения и в начальном и в среднем профессиональном образовании. Ориентация на освоение умений и обобщенных способов деятельности, которые лежат в основе компетентностей, стала ведущей в работах отечественных педагогов, как И.Я. Лернер [12], В.В. Краевский [10], Г.П. Щедровицкий [15], В.В. Давыдов [2] и их последователей.

[♣] Преподаватель математики и экономики.

Модель развития Российского образования на период до 2020 года предполагает обеспечение адаптации образовательных структур к новой системе социально-экономических отношений, создание условий для распределения ответственности за развитие образования между государством, работодателями и гражданским обществом. Особая роль в связи с этим отведена проблеме содержания и методов организации обучения в системе профессионального образования.

Основные задачи модернизации требуют создания и апробации новых моделей учебных программ. В настоящее время строить профессиональную карьеру на основе вчерашних знаний невозможно.

На сегодняшний день профессиональное образование как начальное, так и среднее ставит следующие цели: 1) развитие у обучающихся и студентов способности действовать и быть успешными, 2) формирование таких качеств, как профессинальный универсализм, 3) способность менять сферы деятельности на достаточно высоком уровне. Необходимо в рамках современного образования воспитывать такие качества, как мобильность решительность, ответственность, творчество, способность усваивать и применять знания в нестандартных ситуациях, коммуникативные способности. Именно к такому результату можно подвести начальное и среднее профессиональное образование с применением компетентностного похода.

Компетентностный подход не отрицает, но изменяет роль знаний, знания подчиняются умениям. Обучающиеся и студенты должны быстро и безошибочно воспользоваться всеми доступными источниками информации (справочники, энциклопедии, Интернет, и т.д.) для решения проблемных ситуаций. С помощью данного подхода уровень образованности определяется не объёмом знаний, а готовностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, умений, отношений и опыта.

Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х годов прошлого века, в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности» [11]. Первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результата образования.

Игумнов О.А. отмечает, что компетентность в самом широком смысле в то время понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение» [8]. По мере освоения понятия происходило расширение его объёма и содержания, и с конца прошлого столетия стали говорить уже о компетентностном подходе в образовании.

Митяева А.М., рассматривая компетентностный подход в проектировании многоуровневого образования, даёт обоснование необходимости перехода отечественной образовательной системы в новое качественное состояние на основе реализации *компетентностного подхода как методологического принципа проектирования многоуровневого образования* [13].

Таким образом, компетентностный подход представляет собой один из путей повышения качества образования.

Компетентностный подход, как и другие инновационные подходы в обучении, требует поэтапного внедрения. На первом этапе внедрения, можно например, формировать такие элементарные общеучебные компетенции обучающихся и студентов, как:

- извлечение основного содержания из прочитанного и услышанного;
- точная формулировка мыслей, построение логических высказываний;
- исследование различных вариантов решения задач, выбор оптимальгого, принимая во внимание различные критерии;
- работа в команде при выполении общего задания;
- планирование действий и времени;
- оценка результатов своей деятельности и т.д.

Компетентностный подход предполагает освоение обучающимися и студентами различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях личной, профессиональной и общественной жизни. Особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных ситуациях, для которых заранее подготовить «решение». Это «решение» необходимо находить в процессе решения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Роль каждого преподавателя:

- научить обучающихся и студентов учиться;
- переход от ЗУНавской системы к системе деятельностной;
- сформировать ключевые компетенции;
- каждый педагог должен владеть современными педагогическими технологиями;
- научить обучающихся и студентов брать на себя ответственность в принятии решений;
- совершенствование самого педагога.

Компетентностный подход в обучении, как средство повышения качества образования – приоритетное направление модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. В целом можно определить компетентностный подход в образовании через понятие «как знать», е не через «что знать». Сложно из целого вычленить отдельные компетенции, чаще всего они имеют смешанный характер. Но главное в том, что надо обучить знаниям, умениям и навыкам, находить нужную информацию, умению создать её из подручных материалов, готовности применить полученную информацию для достижения поставленных целей и обучить на своём опыте других индивидуумов, как это делать.

В заключении можно сказать, что к настоящему времени достаточно эффективно разрабатывается и разносторонне рассматривается проблема компетентности и поиск реализции компетентностного подхода в образовании среденго и начального профессионального образования.

На сегодняшний день, с одной стороны, необходимость, а с другой стороны неизбежность реализации компетентностного подхода, позволит:

- перевести образование как процесс накапливания знания в деятельностный процесс, использования фактов в решении открытых жизненных задач / проблем;
- реализовать смену парадигмы с «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь»;
- объединить в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования;
- развить новую идеологию интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»;
- реализовать интегративную природу однородных или близкородственных умений и знаний, соответствующих относительно широкой сфере культуры и деятельности (информационной, правовой и т.д.).

Список литературы:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 25-30.

2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 480.

3. Давыдов Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования / Л.Д. Давыдов // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – С. 67-70.

4. Дудко Д.В. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Д.В. Дудко // Научное образование. – 2007. – № 6. – С. 129-132.

5. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2006. – С. 43.

6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005. – С. 44-46.

7. Зеер Э.Ф. обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 9-10.

8. Игумнов О.А. Формирование традиции компетентностного подхода в профессиональном образовании // Инновации и традиции в современном образовании: Международная научная Интернет-конференция / СОФ ВГУ, 20-30.05.2009 г. – Старый Оскол.

9. Концепция модернизации российского образования на период 2010 года: Приказ министерства образования РФ от 11.02.2002г. №393 // Учительская газета. – 2002. – № 31.

10. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 323.

11. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27-34.

12. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М.: Просвещение, 1982. – С. 191.

13. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореферат дисс. … док. пед. наук. – Волгоград, 2007. – С. 43.

14. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под. ред. А.А. Пинского. – М.: [б. и.], 2001. – С. 95.

15. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 155-196.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© Копша О.Ю.[♣]

Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти

По результатам анализа проектов Национальной рамки квалификаций Российской Федерации (НРК РФ) и Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) определена структура профессиональной компетентности и содержание ее компонентов.

Российское фундаментальное образование создавалось на знаниевой парадигме. Образовательный процесс в системе общего и профессионального образования строился на дедуктивной основе в соответствии с дедуктивной триадой «знания-умения-навыки». Причем основное внимание уделялось усвоению знаний. Считалось, что сам процесс усвоения знаний обладает развивающим потенциалом, именно в процессе обучения должны формироваться необходимые умения и навыки. Но многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода. В рамках знаниевой парадигмы всегда актуальной была проблема разрыва знаний от умений их применять. Долгие годы у нас бытовала установка, что молодым людям достаточно дать знания. Благодаря знаниям, полученным в вузе, они станут успешными в бизнесе, на производстве и на государственной службе. В результате такого подхода Россия пришла к ситуации, когда в избытке оказалось ог-

♣ Старший преподаватель кафедры «Автоматизация технологических процессов и производств».

ромное количество специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная жизнь требовала квалифицированных, компетентных, практико-ориентированных кадров.

Степень подготовленности выпускника к выполнению определенного вида профессиональной деятельности описывается набором общих компетенций уровня квалификации в Национальной рамке квалификаций Российской Федерации (НРК РФ), которая в настоящее время находится в проектной разработке.

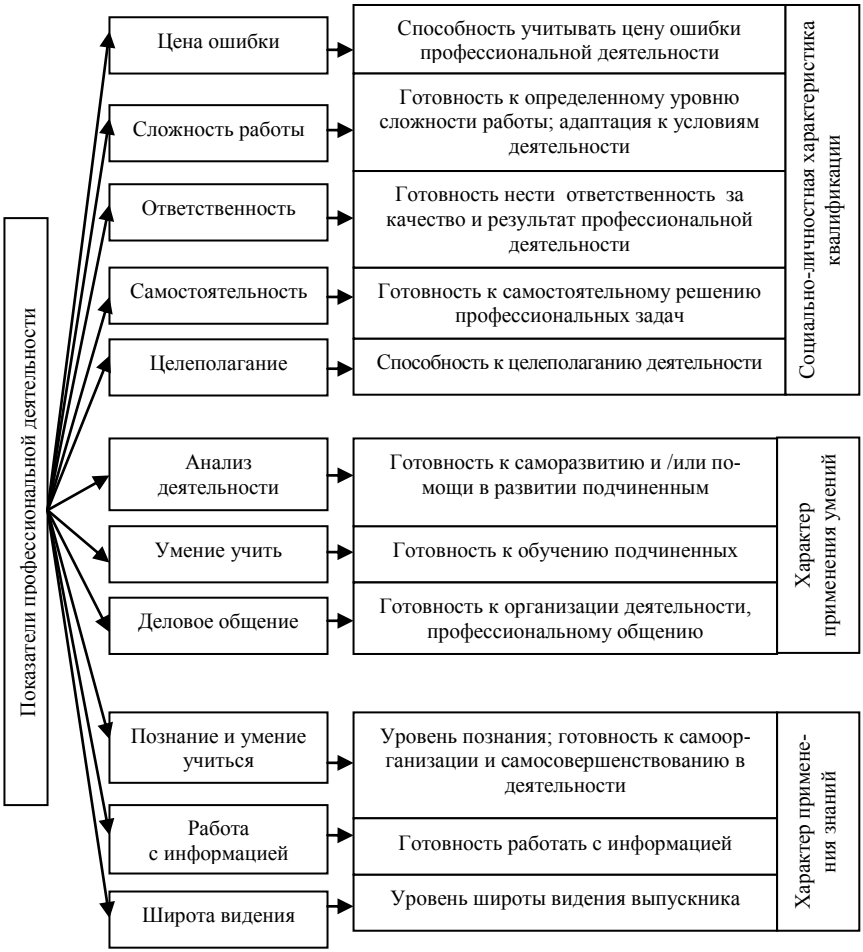


Рис. 1. Распределение показателей профессиональной деятельности, согласно определению НРК РФ, по группам и соответствующие им компетенции

Для анализа были использованы материалы обсуждения результатов итогового этапа проекта «Методика описания квалификации выпускников в государственных образовательных стандартах профессионального образования» [1], публикации В.И. Блинова и группы авторов «Национальная рамка квалификаций Российской Федерации» [2], О.Ф. Батровой «Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации» [3], М.В. Привезенцева «Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников: Методические рекомендации» [4] и О.Н. Олейниковой «Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура: Методическое пособие» [5]. По результатам анализа была определена структура показателей квалификационного уровня, выраженных в общих компетенциях (рис. 1).

Показатели – общие компетенции – логически сгруппированы следующим образом:

1. Социально-личностная характеристика квалификации – «самостоятельность», «ответственность», «цена ошибки», «сложность работы» – вектор развития профессиональной деятельности и человека, как личности, «целеполагание» – системообразующий показатель для любой деятельности.
2. Характер применения умений – «анализ собственной деятельности», «умение учить», «деловое общение» – показатели познавательной деятельности и умения общаться.
3. Характер применения знаний – «широта видения», «познание и умение учиться», «работа с информацией» – показатели развития познавательной деятельности, так или иначе связанные с различного рода информацией.

Степень проявления этих показателей определяет уровень сформированности общих компетенций для каждого квалификационного уровня, в том числе и для бакалавров.

Профессиональная компетентность – система компетенций необходимая бакалавру для успешного осуществления трудовой профессиональной деятельности. Общие компетенции – один из компонентов этой системы.

В соответствии с современными требованиями, определенными компетентностным подходом в образовании, характеристиками качества профессиональной подготовки являются результаты освоения основной образовательной программы, согласно ФГОС ВПО – усвоенные знания умения, навыки и освоенные общекультурные и профессиональные компетенции, которые являются также неотъемлемой частью системы свойств и характеристик, необходимых бакалавру.

Таким образом, можно определить следующие компоненты профессиональной компетентности:

– общие компетенции как характеристики квалификационного уровня бакалавра;

– общекультурные компетенции, характеризующие не столько уровень обученности, но уровень образованности и профессиональной мобильности;
– профессиональные компетенции, характеризующие уровень специальной профессиональной подготовки бакалавров технических направлений подготовки.

Структура профессиональной компетентности, представленная в табл. 1, практически определяет компетентностную модель бакалавра – профессионала, востребованного на рынке трудовых ресурсов, успешного в профессиональной деятельности и соответствующего социальному заказу.

Таблица 1

Основные компоненты профессиональной компетентности бакалавра

Профессиональная компетентность бакалавра		
Общие компетенции –компетенции, необходимые для успешной деятельности при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности	**Общекультурные компетенции** – компетенции, необходимые для ориентации в различных сферах социальной и профессиональной деятельности, являющиеся основой для профессиональной мобильности	**Профессиональные компетенции** – компетенции, необходимые для успешного решения задач профессиональной деятельности

В составе профессиональной компетентности, как структурные компоненты, компетенции представлены следующим образом:

– общие компетенции, согласно проекту разработки методики описания квалификации выпускников в ФГОС ВПО (в проекте их – 11), определяют способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности, в соответствии с квалификационным уровнем;
– общекультурные и профессиональные компетенции обозначены в образовательных стандартах как требования к результатам освоения основной образовательной программы. В ФГОС ВПО для квалификации «бакалавр», например, по направлению подготовки «Автоматизация технологических процессов и производств», общекультурных компетенций – 21, профессиональных – 53.

Все компетенции, обозначенные в образовательных стандартах результатами освоения основной образовательной программы, не могут быть сформированы в процессе изучения учебной дисциплины и даже в процессе прохождения ученого цикла или раздела. В процессе обучения формируется приращение значения степени освоенности каждой компетенции, входящей в структуры профессиональной компетентности. Уровень сформированности профессиональной компетентности можно оценить по результатам выполнения выпускной бакалаврской работы. Бакалаврская работа – это результат выполнения индивидуального технического задания на основе по-

лученных профессиональных знаний, умений и компетенций, сформированных во время изучения всех дисциплин основной образовательной программы специальности и прохождения производственных практик.

Определение системы компетенций – компонентов профессиональной компетентности дает возможность работодателям идентифицировать уровень профессиональной подготовки молодых специалистов квалификации «бакалавр», выпускникам выстраивать собственные карьерные траектории, работникам образования контролировать качество и проектировать образовательные технологии.

Список литературы:

1. Методика описания квалификации выпускников в государственных образовательных стандартах профессионального образования/Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. – М.: 2005.

2. Блинов В.А. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации / В.А. Блинов, Б.А. Сазонов, А.Н.Лейбович. – М.: Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования ФГУ ФИРО, 2010.

3. Батрова О. Ф. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008.

4. Привезенцев М.В. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников: Методическое пособие / М.В. Привезенцев, О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева. – М.: Альфа-М, 2007.

5. Олейникова О.Н. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура. Методическое пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. По направлению подготовки 220400 «Управление в технических системах». Квалификация (степень) – бакалавр / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2009.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТА

© Лукоянова Н.А.[♣]

Филиал Тюменского государственного университета, г. Новый Уренгой

В статье уточняются сущности профессиональной компетентности и профессиональных компетенций, рассматривая эти понятия во взаимо-

[♣] Старший преподаватель кафедры Финансово-экономических дисциплин.

связи. Профессиональная компетенция экономиста представлена как технология решения стандартной или технология поиска решения нестандартной задачи в области социально-экономической действительности с учетом перспектив ее развития. Определена структура профессиональной компетентности экономиста за счет формирования и развития когнитивного, деятельностного и личностного компонентов.

Современные стратегии модернизации российской экономики предусматривают инновационное развитие системы подготовки экономистов, от качества которой в прямой зависимости находится успех самой экономической реформы. Новый уровень подготовки специалистов в области экономики требует глубоких системных преобразований в высшем экономическом образовании, осуществляемых уже на уровне определения его сущности, целеполагания, а также логики достижения образовательных целей.

Основу развития высшего профессионального экономического образования составляют теории профессиональной компетентности, содержащие в себе принципиально иные подходы к определению образовательных ориентиров.

Ряд исследований в области теоретических основ организации образовательного процесса на основе компетентностного подхода содержат идею о том, что новые стандарты и основные образовательные программы обеспечивают пока только формальный переход к компетентностному высшему профессиональному образованию. Практическое же их использование требует научной разработки целого ряда вопросов, связанных с конкретизацией сущности и содержания профессиональной компетентности специалиста с учетом его специализации, регионального рынка труда и, даже, специфики вузов, которым разработчики стандартов оставляют значительную свободу.

Современный этап перехода к компетентностному высшему профессиональному экономическому образованию, по нашему мнению, требует:

- уточнения сущности и содержания понятия «профессиональная компетентность экономиста» с учетом расширения области профессиональной деятельности на разных уровнях образования;
- изучения структуры профессиональной компетентности экономиста через потребности экономики и рынка труда, а также через традиционные и новые социальные функции высшего профессионального образования;
- определения логики овладения профессиональными компетенциями: (последовательности, механизмов и взаимосвязи), задач предметных циклов в обеспечении данных процессов.

В первую очередь обратимся к уточнению сущности профессиональной компетентности и профессиональных компетенций, рассматривая эти понятия во взаимосвязи. Анализ научной литературы, посвященной данной проблеме, позволяет нам выделить, по крайней мере, четыре разных подхода по способу соотнесения этих понятий.

С позиций первого подхода профессиональная компетенция и компетентность не различаются по своей онтологической сущности. Так, в работе А.Г. Бермуса компетентность рассматривается как способность действовать (оценивать, судить, прогнозировать и решать практические задачи) в сфере профессиональной деятельности, а компетенция – как та же самая способность только в определенной предметной области в этой сфере, доступную конкретному профессионалу [4].

Изучая компетентность вообще, в самом общем смысле, ученые подчеркивают ее практическую ориентированность и технологичность. Очевидно, именно данный подход был заложен в новые Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в которых компетенции выглядят как готовые технологии социальной и профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на то, что вышеизложенный подход кажется простым и конструктивным, он, на наш взгляд, упускает из вида:

- личностные аспекты эффективного функционирования и развития личности экономиста в профессиональной деятельности;
- динамизм самой экономической сферы, в которой постоянно появляются и исчезают определенные предметные области;
- необходимость опережающей подготовки экономиста, при которой он сам рассматривается как ресурс развития экономики.

В рамках второго подхода понятия «профессиональная компетенция» и «компетентность» различны по своей природе. Например, в некоторых современных словарях компетенция признается совокупностью профессиональных полномочий, функций и задач, присущих специалисту данного уровня, а компетентность – уровнем профессиональной готовности к их реализации [3].

Иными словами, речь идет о заранее заданном требовании и степени соответствия специалиста ему. Понятие «компетентность» при этом тесно связывается с уровнем профессионализации специалиста и процессом его профессионального самоопределения. Безусловно, подход является валидным там, где изучаются данные процессы, однако при организации подготовки экономистов в системе высшего профессионального образования требуется учитывать в равной степени как динамические, так и результативные характеристики процесса подготовки специалиста.

Третий подход обозначен в работах, посвященных профессиональной компетентности как сложному психолого-педагогическому явлению. Как правило, он используется при исследовании проблем психологии профессионального развития и представляет профессиональную компетентность как сложное, интегративное личностное образование, основанное на состоянии когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационных и др. сфер личности. Его определяют профессиональную компетентность очень широко, она понимается авторами как моментальное психическое состояние, со-

четание психических качеств, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно в решении возникшей здесь и сейчас профессиональной или социальной ситуации [7].

Однако такая широкая трактовка приемлема далеко не всегда. В силу этого, И.А. Зимняя, например, обобщая различные подходы к определению сущности компетентности, указывает на то, что эту точку зрения принимают не все авторы [6].

Четвертый подход основан на понимании профессиональной компетентности не как готового инструментария, а как некоего потенциала, которым обладает специалист для решения стандартных и нестандартных задач в социальной и профессиональной деятельности. Его представители вводят в число оснований профессиональной компетентности, наряду с системой усвоенных профессиональных знаний, умений, навыков, также степень овладения профессиональными компетенциями на их основе, опыт практической профессиональной деятельности и группу способностей [2].

Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н., Коршунов С.В., Максимов Н.И., Петров В.Л., Сазонов Б.А., Строганов Д.В., Татур Ю.Г. и др. авторы, придерживаясь этой идеи, признают профессиональную компетентность динамичной совокупностью знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после освоения программы [8].

Примечательно то, что данный подход разрабатывался преимущественно учеными-педагогами, он универсален, конструктивен при организации образовательного процесса и представляет собой результат модернизации традиционных ориентиров образования, основанных на знаниевой парадигме. Профессиональная компетентность в этом случае выступает комплексным результатом профессионального и личностного развития специалиста в период получения им высшего профессионального образования, а, значит, соответствует ведущему для нашего исследования личностно-деятельностному подходу. Кроме того, названные методологические основания не противоречат новым стандартам высшего профессионального образования. Компетенция в рамках этого подхода является частью операционального оснащения специалиста, определяющей в значительной степени его профессиональную компетентность.

С позиции данного подхода *профессиональная компетентность* может быть определена как потенциал специалиста в решении возникающих перед ним социальных или профессиональных задач, основанный на развитых в процессе образования способностях, полученных знаниях, умениях и навыках, освоенных профессиональных компетенциях и опыте профессиональной деятельности. *Профессиональная компетенция* понимается нами как технология решения стандартной или поиска решения нестандартной задачи в области профессиональной деятельности специалиста, а также его профессионального и личностного саморазвития.

Несмотря на универсальность рабочего определения, нам представляется естественным, что компетентность в конкретной профессиональной деятельности тесно связана с ее ведущими характеристиками и, прежде всего, с предметом и содержанием.

Предметом экономической деятельности на современном этапе можно считать социальную и экономическую действительность во всех ее проявлениях, с учетом перспектив развития, а ее содержанием – преобразование экономической действительности за счет реализации социальных и профессиональных функций экономиста. То есть деятельность экономиста осуществляется в социальной и профессиональной сферах единой экономической реальности. Оговоримся, что такое разделение возможно только в исследовательских целях для изучения содержания экономической деятельности, т.к. на практике социальную сторону имеет любая профессиональная задача (рис. 1).

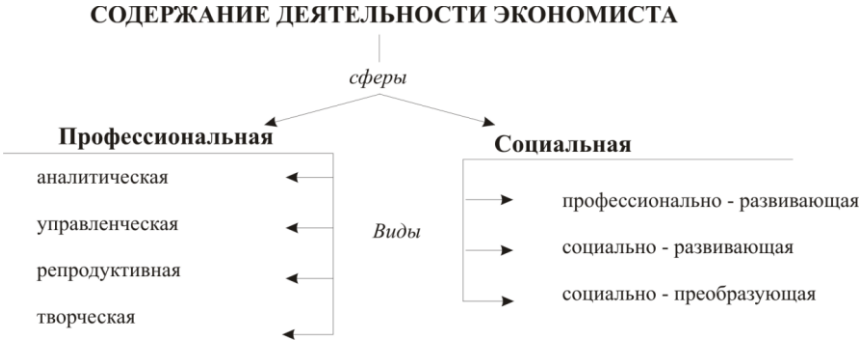


Рис. 1. Сферы и виды деятельности экономиста

По своему содержанию деятельность экономиста в профессиональной сфере представляет собой целенаправленную активность по преобразованию экономической реальности в процессе выполнения своих должностных обязанностей. Обобщение сложившейся практики показывает, что она включает следующие основные виды деятельности:

- аналитическую, связанную с анализом экономической ситуации, прогнозированием ее развития, оценкой и выбором наиболее целесообразного варианта действий и т.д.;
- управленческую, заключающуюся в целенаправленном воздействии на управляемые субъекты и объекты, обеспечивающем реализацию выбранных вариантов действий;
- репродуктивную, основанную на реализации готовых алгоритмов и технологий действий в стандартных ситуациях;
- творческую, включающую предметную активность, обусловленную поиском нестандартных решений, действиями в нестандартных си-

туациях, а также разработкой новых экономических технологий и развитием системы экономических знаний.

Деятельность экономиста в социальной сфере по своему содержанию представляет собой его предметную активность, направленную на развитие себя как субъекта социально-экономической реальности, а также на развитие социума с помощью экономических решений. В этой области можно выделить следующие основные виды деятельности:

- профессионально-развивающую, заключающуюся в активном изменении профессиональных позиций. К данному виду деятельности можно отнести профессиональное образование и самообразование, формирование и реализацию профессиональных планов и перспектив;
- социально-развивающую, представляющую собой активное изменение собственных социальных позиций, формирование и развитие социальных связей;
- социально-преобразующую, направленную на изменение самого социума за счет экономических решений.

Профессиональную компетентность экономиста, таким образом, мы считаем его потенциалом в решении задач, возникающих в ходе преобразования социально-экономической действительности, а также в профессиональном и личностном развитии, который базируется на развитых в процессе высшего экономического образования способностях, полученных знаниях, умениях и навыках, освоенных профессиональных компетенциях и опыте профессиональной деятельности. *Профессиональная компетенция экономиста* при этом представляет собой осваиваемую в процессе высшего экономического образования технологию решения стандартной или технологию поиска решения нестандартной задачи в области социально-экономической действительности с учетом перспектив ее развития.

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что в современной науке нет единого понимания структуры профессиональной компетентности экономиста, несмотря на достаточно большое количество работ в данной области. Очевидно, что структурные компоненты профессиональной компетентности экономиста подразумеваются уже в определении самого понятия, отражающем появляющееся в процессе формирования структуры системное свойство – потенциал. Кроме того, нам видится резонным отражение в структуре профессиональной компетентности экономиста, вслед за Л.И. Абалкиным и др. учеными, характеристики предмета и содержания его будущей профессиональной деятельности, а также готовность к выделенным нами на основе анализа работ данных авторов основным ее видам [1].

С этих позиций, нами определены: когнитивный, деятельностный, личностный и технологичный компоненты профессиональной компетентности экономиста (табл. 1).

Таблица 1

Структура профессиональной компетентности экономиста

Компоненты профессиональной компетентности			
Когнитивный	Деятельностный	Личностный	Технологичный
(ЗУНы)	*(опыт)*	*(способности и качества)*	*(компетенции и технологии)*
Профессиональная сфера			
– интегрированные экономико-математические знания, умения и навыки; – организационно-управленческие знания, умения и навыки; – научно–методические знания, умения и навыки.	– анализ и аудит экономических систем; – организация экономических систем и управление ими; – выполнение практических функций экономиста в рамках экономических технологий; – научно-исследовательская и проектная деятельность.	– аналитическое мышление; – концентрация и переключение внимания; – уровень развития памяти; – математические (счетные и аналитические) способности; – способность работать в условиях дефицита времени и информации; – склонность к работе с документами, текстами и цифрами); – точность, аккуратность и ответственность; – креативность.	– общекультурные компетенции; – общепрофессиональные компетенции; – специальные компетенции; – умение поиска нестандартных решений; – владение технологиями научного поиска и научно-исследовательской работы;
Социальная сфера			
– фундаментальные, в т.ч. математические знания, умения и навыки; – социально-политические знания, умения и навыки; – юридические знания, умения и навыки.	– профессиональное и личностное саморазвитие; – самообразование; – социально значимая деятельность.	– активность; – мобильность; – коммуникативность; – предприимчивость.	– владение технологиями профессионального развития, презентации, карьерного роста; – владение технологиями социально-экономической работы; – наличие обоснованных профессиональных и личностных планов.

Разрабатывая содержание компонентов, мы опирались и на исследования Н.И. Гвоздевой, рассматривавшей вопросы подготовки специалиста в области экономики [5].

Содержание когнитивного компонента выражается через знания, умения и навыки специалиста, которыми он овладел в профессиональном экономическом образовании.

Деятельностный компонент выражен через личный или интериоризированный опыт экономиста.

Личностный компонент профессиональной компетентности экономиста объединяет его способности и качества личности, обеспечивающие потенциальную возможность успешного решения профессиональных задач и овладения профессиональными компетенциями.

Объединяющим компонентом в структуре профессиональной компетентности специалиста является технологичный компонент, наполнение которого компетенциями, технологиями и алгоритмами действий является результатом развития в профессиональном образовании способностей и

качеств личности экономиста, усвоения им знаний, умений и навыков, приобретения (интериоризации) опыта профессиональной экономической деятельности. Технологичный компонент является объективным выражением потенциала экономиста в решении задач в профессиональной и социальной сферах экономической реальности.

Как мы считаем, сформированная структура дает представление о профессиональной компетентности экономиста как о результате профессионального экономического образования. Результативные характеристики высшего профессионального образования в отношении конкретного специалиста могут быть отражены через наполненность технологичного компонента. Динамические характеристики в этом случае, представляют собой характеристики процесса развития когнитивного, деятельностного и личностного компонентов.

Составляющие названных компонентов профессиональной компетентности экономистов, кроме того, представляют собой точки приложения педагогических усилий в образовательном процессе. Формирование профессиональной компетентности экономиста в системе высшего профессионального экономического образования предусматривает последовательное наполнение содержанием технологичного компонента ее структуры за счет формирования и развития когнитивного, деятельностного и личностного компонентов.

Список литературы:

1. Абалкин Л.И. Логика экономического роста [Текст] / Л.И. Абалкин. – М.: Институт экономики РАН, 2002. – 228 с.

2. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности [Текст] / Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина. – М.: НИИВО, 1994. – 44 с.

3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2009. – 528 с.

4. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.

5. Гвоздева Н.И. Руководитель-лидер: необходимость и направления его формирования [Текст] / Н.И. Гвоздева // Психология и экономика. – 2008. – Т. 1, № 1-2. – С. 146-150.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем кач-ва подготовки спец-тов, 2004. – 42 с.

7. Маркова А.К. Психология развития профессионала [Текст] / А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.

8. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов [Текст] / Под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 212 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ПОВЕДЕНИЮ

© Михайлов В.В.[♣]
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск

В статье приводится теоретический обзор и оценка представленных в литературе подходов к построению диагностических программ, направленных на определение уровней сформированности речевой компетенции студентов; осуществляется поиск путей эффективной диагностики уровней реализации воспитывающей функции обучения.

В высшей школе закладывается и определяется облик будущего специалиста, подготовленного к конструктивному речевому поведению в конфликтующей реальности. В связи с этим особого внимания заслуживает планомерная работа по построению таких обучающих программ, использование которых в учебном процессе позволит создать условия для воспитания готовности студентов к конструктивному речевому поведению в сфере профессиональной деятельности.

Сегодня, в период присоединения нашей страны к Болонскому процессу, в Российской высшей школе, с одной стороны, осуществляется воспроизводство аккумулированных знаний и опыта по проблемам языковой подготовки, чтобы обеспечить ее качество, доступность и эффективность, с другой стороны, ведется поиск путей определения уровней сформированности языковой компетенции студентов.

Цель данного исследования – поиск путей эффективной диагностики уровней реализации воспитывающей функции обучения на основе развития научных представлений о создании условий воспитания готовности студентов к конструктивному речевому поведению в профессионально значимых ситуациях.

Задача исследования – проведение теоретического анализа и оценка представленных в литературе подходов к построению диагностических программ, направленных на определение уровней сформированности речевой компетенции студентов.

[♣] Доцент кафедры Иностранных языков № 2, кандидат педагогических наук, доцент.

Предмет исследования – диагностика готовности студентов к конструктивному речевому поведению в профессионально значимых ситуациях, определяемая единством сформированных языковых знаний и умений применять их при ориентировке в профессионально значимых ситуациях и выборе способов речевого поведения.

Предмет нашего исследования ограничен тем, что мы анализируем профессиональное общение, «деловое общение», а не общение в целом. Мы рассматриваем это понятие в самом широком смысле.

Влияние английского слова «business» (business communication) на трактовку понятия «деловое общение» очевидно. За последние десятилетия слово «business» стало употребляться значительно шире его первоначального толкования – «work». В современном языке это и «doing all kinds of things», и «getting things done» и т.д. Так, например, если вы хотите отправить письмо на почте, разменять деньги, устроиться на работу, ваши действия и, соответственно, ваше вербальное поведение, их сопровождающее, трудно назвать профессиональным общением или «работой» в прямом смысле этого слова, однако в каждом из конкретных случаев вы вступаете в процесс делового общения с людьми, исполняющими свои профессиональные обязанности, и вам необходимо добиться конкретного результата. *«Деловое общение» мы будем рассматривать как общение между людьми, принадлежащими к широкому социуму, для достижения определенной цели или обмена информацией*. Основное внимание уделяется общению, связанному с профессиональной деятельностью.

Поскольку достижение определенной цели является основной задачей делового общения, то «эффективным» его можно назвать тогда, когда данная цель достигается. Достижение поставленной цели требует не только знания конкретных языковых норм, слов и правил, которые традиционно рассматривались в рамках преподавания того или иного языка, но и широкой компетенции, включающей обширный пласт знаний из самых различных областей. Таким образом, эффективное деловое общение требует от нас не только понимания того, как надо сказать, но и что надо сказать в том или ином конкретном случае. Основными параметрами, которые необходимо принимать во внимание для обеспечения эффективности делового общения, можно считать следующие: национальную культуру и культуру организации, в рамках которых осуществляется общение; роль, которую играет участник общения; канал, по которому осуществляется деловое общение; виды делового общения; уровень владения языком, используемым в профессиональном общении; толерантность.

Одна и та же задача может решаться по-разному и иметь различное вербальное оформление в случаях устного и письменного делового общения, в телефонной беседе, приватном диалоге и публичном выступлении на собрании в конфликтной ситуации в производственных условиях. Таким образом, анализ всех обстоятельств, в которых происходит деловое общение,

является единственным надежным способом определения как поведенческих, так и речевых стратегий для достижения поставленной в деловом общении цели.

Анализ основных методик определения уровней сформированности готовности к конструктивному речевому поведению показал, что вопрос о построении конкретных обучающих программ, направленных на создание необходимых условий воспитания готовности студентов к конструктивному речевому поведению в значимых ситуациях, изучен недостаточно. Так, при рассмотрении развития формирования воспитанности представлена в основном лишь система требований к знаниям языка и умениям обучающихся. Вопрос о реализации их единства в процессе реальной жизнедеятельности в различных условиях профессиональной деятельности остается недостаточно разработанным.

При изучении речевого поведения авторы обычно обращаются к вопросам воспитанности, владения языком. Рассматривая процессы воспитания, формирования языковой личности и результат воспитания – конструктивное речевое поведение, предлагаются различные цели формирования отдельных лингвистических компетенций. В литературе представлено множество несистематизированных параметров воспитательного воздействия. Вместе с тем, принципы создания, разработки и реализации целостных программ оформлены фрагментарно.

Отчетливо проступает разрыв между требованиями к воспитанной языковой личности и содержанием, формой самих педагогических воздействий. Как должна быть построена система педагогических воздействий, чтобы не только сформировать у обучающихся систему языковых знаний, привить умения применять их, но и создать ценностно-смысловое единство.

Прежде чем создать обучающие, формирующие педагогические программы необходимо разработать диагностические методики.

Нами выделены два основных подхода к построению конкретных диагностических методик. Они различаются по характеру предмета диагностики. В первой группе работ предлагаются методики, не опирающиеся на концептуальный подход к проблемам изучения уровней готовности личности к конструктивному речевому поведению. Предметом диагностики в них служит уровень усвоения языковых знаний, принципов, правил речевого поведения, а также направленность выбираемых актов поведения в профессионально значимых ситуациях.

Напротив, в работах второй группы разрабатываемые авторами методики достаточно тесно связаны с теоретическим, концептуальным видением проблемы. В таком случае предметом становится выявление данных по двум (или трем) компонентам речевой деятельности.

Рассмотрим особенности содержания методик первой группы. Предметом диагностики в них служит изучение содержания таких компонентов речевой деятельности, как когнитивный или поведенческий, реже мотивационный.

При изучении характера языковых знаний студентов, понимания ими языковых проблем основным средством служит широкое изучение сведений об успеваемости, привлечение анкетных методов (опросники, сочинения, беседы).

В качестве примера приведем содержание работы по изучению уровней сформированности языковых компетенций. Диагностические исследования проводятся после изучения всех разделов дисциплин по языковой подготовке.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что знания и навыки в должном объеме и с соответствующими показателями сформированы не у всех студентов.

Отметим, что в данном случае изучение направленности реального речевого поведения не являлось предметом исследования. Косвенные сведения о нем могли быть получены из бесед, специального педагогического наблюдения за «речевым поведением» студентов, которые не были организованы.

Таким образом, несмотря на распространенность тестов по определению языковых компетенций в целях определения уровня готовности к конструктивному речевому поведению, их применение мало оправдано с точки зрения практиков, поэтому, одним из основных способов оценки уровня сформированности знаний является оценка по текущей успеваемости.

При изучении готовности к конструктивному речевому поведению в практике вузовского образования широко используются методики педагогического наблюдения. Эти методики позволяют получить сведения о направленности, устойчивости и активности речевого поведения студентов. Предметом педагогического наблюдения становится речевое поведение действия студентов в профессионально значимых условиях. Подобный метод позволяет фиксировать внешние действия студентов в реальных условиях и в воображаемых профессионально значимых ситуациях.

Имитационные и ролевые игры применяются как для выявления особенностей языковых знаний, так и отработки практических умений, действий студентов в профессионально значимых ситуациях и используются с целью актуализации ценностных ориентации студентов.

Анализ содержания условий, которые нашли применение в педагогической практике, позволил нам сделать следующие выводы:

1. Предметом диагностики используемых в педагогической практике методов изучения уровней готовности личности к конструктивному речевому поведению чаще всего выступают знания, некоторые умения, отдельные поведенческие акты.
2. В литературе отсутствует строгое описание и интерпретация показателей выявления изучаемых качеств (компетенций, касающихся знаний, умений, особенностей речевого поведения).
3. «Набор» диагностических заданий, используемый в педагогической практике, позволяет получить сведения о содержании когнитивного и, в определенной степени, поведенческого компонентов языковой подготовки.

4. Теоретическое обоснование того или иного метода диагностики, как правило, не представлено в методических рекомендациях для преподавателя.
5. Отсутствует описание интерпретаций полученных результатов диагностики с точки зрения их прогностичности.

Представленный в психолого-педагогической литературе теоретико-экспериментальный материал не позволяет найти ответа о наличии и характере корреляции между уровнем усвоения языковых знаний и характером речевого поведения студентов. При этом существующий между этими показателями «разрыв» фиксировался неоднократно.

Наиболее слабым местом широко распространенных методик изучения уровней готовности студентов к конструктивному речевому поведению в профессиональной деятельности является «выпадение» из целей, задач исследований проблемы выявления внутренних условий, причин, реализующих отношение человека к имеющимся (освоенным) языковым знаниям и определяющим выбор поведенческих актов.

Особый интерес представляет изучение конкретных диагностических методик, опирающихся на определенные авторские концепции об условиях воспитания и изучения языковой личности.

Можно надеяться, что компетентностный подход к диагностике наряду с педагогическими наблюдениями позволит разработать новые педагогические диагностико-обучающие программы с целью преодоления разрыва между уровнем усваиваемых языковых, речевых знаний и направленностью выбираемых актов речевого поведения.

Список литературы:

1. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. – М., 2005. – С. 213-214.

2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

© Рослякова С.В.[♣]

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

В статье раскрывается содержание понятия «познавательная компетентность» на основе анализа представленных в научной литературе определений и моделей данного вида образовательной компетентности, а также собственного видения ее сущности.

[♣] Доцент кафедры Социальной работы, педагогики и психологии, кандидат педагогических наук.

Значимым этапом для любого ученого является момент, связанный с выяснением содержания ключевого понятия исследования. Содержание, согласно Толковому словарю С.И. Ожегова, «это то, что составляет сущность кого-чего-нибудь» [8, с. 595]. Следовательно, представляя содержание какого-либо понятия, необходимо раскрывать те аспекты, которые помогут увидеть его наполнение, выделить специфические характеристики.

Наше исследование посвящено изучению и формированию у школьников познавательной компетентности. Поэтому в данной статье мы обратимся к содержанию понятия «познавательная компетентность».

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования» [9], исследованиям А.В. Хуторского [11], познавательная компетентность относится к разряду ключевых компетентностей, которые обладают интегративной природой, объединяя знаниевую, навыковую, интеллектуальную составляющие образования. Важной их особенностью является то, что все они, обеспечивая продуктивность различных видов деятельности обучаемых, базируются на когнитивных умениях – умениях самостоятельно приобретать знания.

По мнению С.Г. Воровщикова, «данная компетентность занимает особое место в совокупности компетентностей личности, так как обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры. Более того, познавательная составляющая имманентно присутствует в остальных видах ключевых компетентностей» [3, с. 5].

Область применения и формирования данной компетентности исследователи, как правило, ограничивают двумя видами деятельности – учебной и познавательной, указывая на их соподчиненность: «Для школьников познавательная деятельность специфична – она неотрывна от учебной деятельности, которая служит репродуктивной основой для собственно познавательных действий. Основное отличие учебно-познавательной деятельности от учебной заключается в том, что она направлена на решение реальной социально-актуальной и личностно значимой для учащегося познавательной проблемы. При этом возникающие в процессе решения познавательной проблемы учебные цели по овладению тем или иным способом действия, усвоению новой учебной информации носят служебный характер и призваны способствовать более эффективному решению данной проблемы» [3].

Познавательная компетентность, или компетентность в познавательной деятельности, впервые для отечественного образования была представлена в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.), где она обозначена более широким понятием «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации» [9].

Широкая трактовка данного вида компетентности в Стратегии обусловила появление ее разнообразных формулировок. Название данной компетентности варьируется от познавательной, учебно-познавательной до ин-

теллектуально-познавательной, учебно-исследовательской и когнитивной. По мнению Е.В. Вязовой, все указанные компетентности находят свое отражение в одном более широком понятии «когнитивная компетентность», которая, базируясь на когнитивных умениях, относится к самостоятельной познавательной деятельности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом [4].

С нашей точки зрения, все эти названия взаимозаменяемы, поскольку любая из выше названных компетентностей формируется в учебно-познавательной деятельности и является ее результатом. Вместе с тем считаем, что правильнее будет именовать компетентность в познавательной деятельности в рамках школьного обучения «познавательной», нежели «учебно-познавательной» и т.п., так как первое название шире по значению и более точно передает сущность компетентности в познавательной деятельности, чем все остальные, включает их значения в свой состав. Это наименование характеризует способность осознанно, самостоятельно осуществлять именно познавательную деятельность, строящуюся на мотивированной собственной активности, не зависящей от педагога.

Как правило, содержание понятия раскрывается в сформулированном исследователем определении. Мы проанализировали определения, представленные в посвященных изучению познавательной компетентности работах Е.Р. Антоненко [1], С.Г. Воровщикова [3], Е.В. Вязовой [4], А.И. Забалуевой [5], М.Н. Комисаровой [6], С.И. Константиновой [7], О.В. Харитоновой [10], А.В. Хуторского [11], В.В.Шаламова [12], Т.В. Шамардиной [13], и отметили, что они в свой состав включают: во-первых, название явления, через которое передается сущность понятия; во-вторых, структурные компоненты компетентности; в-третьих, результативную составляющую – то, чему способствует формирование или наличие познавательной компетентности.

Сущность познавательной компетентности исследователи видят в интегративном качестве личности (Е.Р. Антоненко, Е.В. Вязовая, О.В. Харитонова), совокупности знаний, умений, навыков, опыта и смысловых ориентаций (Н.И. Самойлова, М.Н. Комиссарова, С.Г. Воровщиков), способности к познавательной деятельности (А.И. Забалуева, Н.И. Самойлова); во владении знаниями и в готовности осуществлять самостоятельную познавательную деятельность (Е.Р. Антоненко, Е.В. Вязовая, Т.В. Шамардина).

Явления, раскрывающие сущность познавательной компетентности, включают следующие структурные компоненты: элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами; теоретическую и практическую готовность к самостоятельной познавательной деятельности и др.

В результате интегративное качество или совокупность знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений и т.п. позволяют: соответствовать существующей в культуре социума системе принципов, ценностей и методов познания; осуществлять мотивированную самостоятельную учебно-познава-

тельную деятельность, иметь способность познавать, логически мыслить, анализировать, систематизировать, классифицировать, интерпретировать информацию и творчески подходить к осуществлению различных видов деятельности, накапливая профессиональный опыт; реализовать стремление и готовность для успешного решения задач в процессе самостоятельной учебной и других видов деятельности.

Обобщая содержание представленных в исследованиях [1, 3-7, 10-13] определений, можно сказать, что познавательная компетентность – это знания о способах осуществления познавательной деятельности, это стремление и готовность самостоятельно эффективно данный вид деятельности осуществлять.

Безусловно, многие определения заслуживают внимания и раскрывают достаточно полно содержание познавательной компетентности, однако, с нашей токи зрения, все аспекты этого интегративного явления очень трудно отразить в определении, поэтому некоторые авторы предприняли попытку разработать модель данной компетентности.

Первой из исследователей содержание учебно-познавательной компетентности представила Т.В. Шамардина (2003 г.), включив в него три компонента – когнитивный (знания организации целеполагания, планирования, рефлексии, самооценки и т.д.), операционально-деятельностный (умения учебно-информационные, управленческие, логические), ценностно-смысловой (личностные качества – креативность, отношение к действительности, ориентация на саморазвитие) [13]. Следует отметить, что это традиционное представление компетентности через ценностную, знаниевую и деятельностную составляющие.

В 2007 г. В.В. Шаламов представляет модель содержания познавательной компетентности в виде триединства деятельностных характеристик учащихся [12]:

- владение умениями и навыками, обобщенными способами учебно-познавательной деятельности;
- способность учащихся применять познавательные умения и навыки для получения и создания нового знания, для самообразования и самосовершенствования;
- готовность использовать полученные знания, умения и способы познавательной деятельности в решении профессиональных задач.

Отметим, что данная модель не включает ценностный аспект компетентности, что обедняет эту модель и ставит под вопрос ее соответствие модели компетентности.

Наибольшего внимания заслуживает модель учебно-познавательной компетентности С.Г. Воровщикова, построенная в соответствии с моделью содержания образовательной компетентности, предложенной А.В. Хуторским. Она включает следующие компоненты: тип компетентности, круг объектов действительности и познания, по отношению к которым вводится ком-

петентность; социальная и личностная значимость компетентности; совокупность знаний о системе объектов действительности и познания, относящихся к компетентности; совокупность умений и навыков, входящих в компетентность [3]. Данная модель к настоящему времени является наиболее полным представлением содержания познавательной компетентности, что признается и нами.

Анализируя представленные модели и определения познавательной компетентности, мы отметили, что исследователями практически не учтены мотивационная и волевая стороны формируемой в познавательной деятельности компетентности.

Еще Л.С. Выготский в свое время писал: «Наш ребенок бы и знал, и умел, но беда заключается в том, что он прежде всего не хочет» [цит. по: 2]. Кроме того, понимая, что в познавательной сфере деятельности невозможно обойтись без волевых усилий субъекта (без них познавательная компетентность не сформируется), считаем необходимым содержание данного вида компетентности характеризовать не только через деятельностные, но и мотивационную и волевую составляющие.

И в этой связи мы предлагаем познавательную компетентность рассматривать как стремление и готовность к познавательной деятельности, основанные на знаниях и умениях ее эффективного осуществления и саморегуляции.

Список литературы:

1. Антоненко Е.Р. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся: дисс. …канд. пед. наук / Е.Р. Антоненко. – Владикавказ, 2010. – 176 с.

2. Асмолов А.Г. Шок настоящего / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. – № 3. – С. 2-4.

3. Воровщиков С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дисс. … д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 416 с.

4. Вязовая Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий: дисс. … канд. пед. наук / Е.В. Вязовая. – Екатеринбург, 2007. – 141 с.

5. Забалуева А.И. Формирование учебно-познавательной компетентности студентов вуза: дисс. … канд. пед. наук / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.

6. Комиссарова М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дисс. … канд. пед. наук / М.Н. Комиссарова. – Магнитогорск, 2006. – 209 с.

7. Константинова С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дисс. …канд. пед. наук / С.И. Константинова. – СПб., 2006. – 22 с.

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство «Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. – 736 с.

9. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

10. Харитонова О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: автореф. дисс. … канд. пед. наук / О.В. Харитонова. – СПб, 2006. – 22 с.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.

12. Шаламов В.В. Развитие познавательной компетентности учащихся профессиональных образовательных заведений деонтического типа в процессе самостоятельной работы по истории: дисс. … канд. пед. наук / В.В. Шаламов. – Екатеринбург, 2007. – 191 с.

13. Шамардина Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. – Оренбург, 2003. – 256 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© Смирнова И.Э.[♣]

Московский городской педагогический университет, г. Москва

В статье рассмотрены изменения, которые вносит в сферу образования процесс глобализации; указаны особенности, проблемы и противоречия развития образования в условиях глобализации, показано возникновение компетентностной модели выпускника вуза как ответ на вызовы современности; компетентность определена как профессионально-личностная и социальная зрелось.

С 70-х годов XX века в число основных понятий, характеризующих мировые процессы, вошли «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование» и др. В настоящее время общепризнанно, что глобализация носит всеобъемлющий характер и распространяется на все стороны человеческой деятельности, затрагивает все сферы общественного и ин-

[♣] Доцент кафедры Теории и истории педагогики, кандидат педагогических наук, доцент.

дивидуального бытия. И, несмотря на то, что существуют различные, порой противоположные, точки зрения на происходящий процесс глобализации, его считают закономерным и объективно обусловленным [1, с. 428-429].

Так, анализ материалов сессии по передовым направлениям в образовательных науках и общественных нуждах в 2020 г. и после, а также материалов проекта стратегического исследования «Дорожная карта 2011-2013» и его основных (флагманских) инициатив показывает, что наиболее остро для Европы стоят две проблемы: занятость (трудоустройство) и социальная сплоченность (как однородность общества, общность его членов).

Уместно будет отметить, чтодля достижения прогресса Европыв числе «флагманских» признаны следующие инициативы:

1. «Молодежь в движении» (ее суть – облегчить доступ на рынки труда для молодых людей, для чего соответствующим образом необходимо совершенствовать работу образовательных систем);

2. «Новые навыки для новой работы», суть которой состоит:

а) в совершенствовании рынков труда (достижение большего соответствия между спросом и предложением на рудовые ресурсы);

б) в повышении трудовой мобильности (в том числе и повышение возможностей людей через улучшение их навыков, их подготовки);

Указанные проблемы (занятость и социальная сплоченность) проявляются в следующих фиксируемых и осознаваемых европейским сообществом ситуациях:

– появление новых сфер труда и нехватка навыков в них (для европейского сообщества эта проблема звучит как «новые навыки для новых работ»);
– проявления неравенства в образовании, противоречащее с демократическими установками европейского общества (региональные, гендерные различия, различия в уровне квалификации и в уровне обеспеченности, в образовании мигрантов, инвалидов и пр.);
– разница образовательных стратегий – для низко квалифицированных и безработных людей, и для хорошо обеспеченных людей;
– необходимость получения новых, современных навыков для устройства на хорошую работу (чаще всего имеются в виду навыки учения, в том числе в течение всей жизни, и навыки построения карьеры).

Таким образом, решение проблем занятости и социальной сплоченности связывают преимущественно с решением вопросов в сфере образования, причем решением именно в глобальном масштабе.

Проявлением глобализации, а также попыткой разрешить вызванные ею противоречия в сфере образования, стал процесс создания общеевропейского образовательного пространства, инициированный и направляемый в рамках Болонского процесса. Наиболее важными направлениями приложения этих совместных усилий стали:

- определение международных образовательных стандартов (в качестве ориентиров деятельности современного, конкурентоспособного университета);
- разработка и реализация совместных образовательных программ (как реальная практика транснационального взаимодействия в сфере образования);
- выработка стратегий развития университетов (как ведущих образовательных и научно-исследовательских центров).

Процесс глобализации вносит коренные изменения в основные, жизненно важные для человека сферы. В том числе, применительно к сфере образования, существенно изменяются:

- *характер труда*: современные информационные технологии сделали наиболее выгодным для бизнеса преобразование не физической реальности (природы, окружающей среды, вещей), а изменение человеческого сознания, то есть ментальной реальности; таким образом усилия человечества перенаправлены с изменений внешней среды на изменением самого себя;
- *рынок труда:* он становится международным, и возникает необходимость выработки универсальных, общемировых требований к стандарту качества подготовки специалистов;
- *масштаб и характер управления:*возникают транснациональные корпорации, к которым переходят многие функции, ранее выполнявшиеся правительством; неправительственные организации (разнообразные органы международного контроля и регулирования, например, ООН, Мировой банк и др.), международные общественные и религиозные организации, глобальные СМИ; все они оказывают растущее влияние на общественное сознание, формирование политического курса, выработку законов;
- *условия самой жизни:*во-первых, очевидно возникновение особого, виртуального мира, в котором исчезают многие границы и человечество становится способным объединяется в единое, сложноорганизованное пространство; во-вторых, открываются особые возможности, связанные со свободой перемещения, о чем свидетельствует интенсификация миграционных процессов, их упрощение как объективная необходимость, а результатом становится тот факт, человек начинает чувствовать себя гражданином мира, способным находить себе место в различных точках мира [1, с. 431].

Эти и другие перемены не могут не сказываться на изменениях в сфере образования. Эти изменения носят как содержательный, так и процессуальный характер. Содержательные изменения связаны с поисками новой модели выпускника современного вуза. Однако существенные различия в содержании образования европейских стран затрудняли интеграционные процессы, и обнаружилась необходимость согласовать вопросы, связанные с со-

держанием образования. Для решения этих задач в Европейском Союзе (ЕС) уже в течение нескольких десятилетий разрабатывается и осуществляется целостная политика в области высшего образования, формируются наднациональные институты координации и управления.

Эти процессы закономерно привели политиков ЕС к созданию идеи Болонской декларации и инициированию Болонского процесса, ставшего внушительным примером международного сотрудничества в области образования. Главной целью Болонского процесса провозглашено формирование Европейского ареала (пространства) высшего образования.

Болонская декларация, определив основные направления совместных усилий по созданию общеевропейского образовательного пространства, стала моментом «запуска» Болонского процесса. Все его цели и задачи, должны были решаться комплексно, и эти комплексы представляют собой своеобразные «центры интересов», общие для всех стран-участниц. Первым таким центром стал комплекс вопросов, связанных с выработкой представлений о результатах образования. Для этого был задуман и реализован проект Tuning Educational Structures in Europe (далее TUNING) – «Настройка образовательных структур» [2]. В проекте не предлагалось детального согласования программ, а все внимание было сосредоточено на признании квалификаций трех циклов образования: бакалавр, магистр, доктор. Предстояло, прежде всего, описать эти квалификации, в том числе – описать способности к действиям, или компетенции (competences) выпускника каждого цикла образовательных программ данного профиля как результата обучения.

Работа по проекту привела к выработке общих представлений о желаемом результате обучения. Таким предполагаемым результатом стала новая, компетентностная модель выпускника. Согласно выработанным представлениям, при подготовке современного специалиста с высшим образованием, необходимо стремиться к формированию не просто знаний, умений и навыков (ЗУН), а именно компетенций, и для этого традиционному предметному подходу необходимо добавить поведенческий и деятельностный компоненты обучения и контроля. В материалах проекта TUNING подчеркивается, что развитие компетенции является целью реализации образовательных программ [3]. Основные, глобальные компетенции были определены Жаком Делором в докладе международной комиссии по образованию XXI века «Образование: скрытое сокровище»: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. Эти умения составляют фундамент, на котором должно основываться современное образование [4].Считается, что при компетентностном подходе в образовании приоритетными становятся следующие цели-векторы:обучаемость;самоопределение (самодетерминация);самоактуализация;социализация и развитие индивидуальности [5, с. 13].

Методология проекта TUNING по выявлению и формулированию компетенций получила развитие и в работах российских специалистов в области компетентностного подхода: В.И. Байденко, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура и

др. Несмотря на то, что понятия компетентность и компетенция до сих пор трактуются в литературе неоднозначно, можно выделить некоторый общий смысл, присущий большинству трактовок. Компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области [6].

И сегодня, невзирая на то, что процесс определения понятия «компетенция» в науке еще не завершен окончательно, в образовательной практике компетентностная модель уже используется. Она обретает свои характерные черты и требует принципиальных изменений в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов по сравнению с учебным процессом, основанном на концепции «усвоения знаний». Основной ценностью обучения при компетентностном подходе становится освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [6, с. 12].

Примечательно, что всеми исследователями отмечается очень большая сложность компетенций, а отсюда и проблемы их классификации, написания, формирования, измерения и оценивания. Возможно, поэтому наука и практика пошли путем «от конечного результата» – от описания качеств, которыми должен обладать современный специалист для того, чтобы соответствовать современному производству. И на этом пути пока имеется стремительно расширяющий список таких качеств, которые названы компетенциями. Однако очевидно, что увеличение количества качеств и их подробное описание не решит проблемы подготовки компетентного специалиста.

Для рассмотрения компетентности в ее психолого-педагогическом значении, на наш взгляд, важно подходить к этому с точки зрения процесса – выявляя механизмы, способы и условия ее формирования [7]. Анализируя многочисленные определения понятий компетентности и компетенций, можно выделить то общее, что их объединяет, а именно соединение требований:

а) высокого уровня профессиональной подготовки;
б) высокого уровня развития личностных качеств;
в) высокого уровня развития социальных качеств.

Это позволяет рассматривать компетентность в ее психолого-педагогическом значении – как уровень, степень профессионально-личностной и социальной зрелости [там же]. Для того чтобы в учебном процессе вуза студент мог достичь необходимой стадии профессиональной зрелости, нужны серьезные изменения в методике преподавания: должны быть изменены «форматы» занятий, как лекционных, так и семинарских.

В целом, исследователи отмечают, что содержательные изменения сферы образования сопровождаются и процессуальными:

– во-первых, меняются методы, формы и средства обучения, что обусловлено также интенсивным использованием стремительно разви-

вающихся информационно-коммуникационных технологий (как следствие – развиваются новые, дистанционные формы получения образования);

– во вторых, удлиняется период обязательного обучения: по мнению ряда исследователей, уже в XX веке общим для всех развитых стран стало изменение социальной нормы продолжительности учебной стадии первичной социализации новых поколений – от обязательного начального до обязательного среднего, с приближением с общему высшему [8].

Становясь глобальным, образование не только меняется с содержательной и процессуальной сторон. Глобальное образование приобретает новые черты. Наиболее яркая из них – *поликультурность.*С точки зрения современных ученых, это качественная характеристика современного мира, основанная на гуманистической традиции «понимания человека как микрокосма, в том числе и микрокосма культуры, воссоздающего в пространстве своего личностного существования, мышления и бытия многообразие культур, скрепляющих находящуюся вне его реальность» [1, с. 4].

Современное образование, отвечая вызовам, сопровождающим процессы глобализации, должно также заложить основы для понимания различных культур, для выработки умения развивать их диалог. В связи с этим, образование последних десятилетий стремительно развивается в направлении *интернационализации.* Согласно определению, принятому в исследованиях ОЭСР, интернационализацию образования принято понимать как процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение.

Отмечая основные направления развития современного образования (его глобальность, поликультурную основу и усиление интернационализации), важно понимать, что движение в этих направлениях довольно «болезненны», и обнажают ряд серьёзных проблем и противоречий. Наиболее значимыми из них становятся:

– противоречие между стремлением сохранить национальные системы образования и необходимостью выработки международных правил и норм, способствующих развития международного рынка труда;
– противоречие между необходимостью универсализации (в требованиях, в подходах к определению содержания и качества образования) и стремлением развивать важные для специалиста «общества знания» качества – инновационность, креативность;
– противоречие между стремлением создать общее образовательное и научное пространство на партнерских основах и остающимся «в силе» принципом конкурентной борьбы за право обучать больше иностранных студентов (привлечение финансов) и привлекать студентов с лучшими способностями и уровнем подготовки с перспективой использования их на собственном рынке труда («утечка умов»).

Эти противоречия и проблемы видятся основными, хотя и не единственными, порожденными процессом глобализации экономики, производства, образования. В рамках решения этих проблем в отечественной и зарубежной педагогике продолжает приобретать свои очертания компетентностная модель выпускника – как образ конкурентоспособного специалиста современного общества, «общества знания».

Список литературы:

1. Борисенков В.П.,Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.

2. Ефремов А.П. О конференции участников проекта «Образовательный Евро-Тюнинг» – Tuning Educational Structures In Europe. – М.: РУДН, 2007.

3. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Электронный ресурс] / Координаторы Х. Гонсалес, РВагенаар, И. Ван дер Меер, П. Бенейтоне. – Режим доступа: www.rug.nl/let/tuningeu.

4. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 28.

5. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов-н/Д: «Аркол», 2010. – 386 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – С. 12-13.

7. Смирнова И.Э. Компетентность как профессионально-личностная зрелость и проблема ее формирования в учебном процессе вуза // Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода. Материалы научно-практической конференции с международным участием (7 апреля 2011 года). – М.: МГПУ, 2011. – 166 с. – С. 143-150.

8. Вейхер А.А., Кременицкая И.В. Изменение степени доступности высшего образования в российских условиях: превращение части высшего образования из профессионального в общее // Доступность высшего образования в России. – М., 2004. – С. 187-202.

Секция 7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© Галактионова Д.В.[♣]
Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет,
г. Комсомольск-на-Амуре

Статья посвящена основным трудностям, возникающим при обучении фонетике русского языка как иностранного, а также рассматривает методы и способы формирования и закрепления фонетических навыков русского языка у иностранных учащихся.

Актуальность данной темы обусловлена потребностью иностранцев (в частности китайцев) в изучении русского языка как средства общения в связи с активным развитием межкультурной коммуникации, внешнеэкономических, политических, культурных и торговых связей в нашей стране и странах АТР.

Как известно, русский язык является одним из наиболее сложных, поэтому у иностранцев нередко возникают трудности в процессе обучения, особенно при формировании фонетических навыков, что обусловлено интерферирующим влиянием фонетики родного языка говорящего.

В связи с этим методика РКИ стабильно развивается, совершенствуется и находит новые подходы к обучению русскому языку как неродному.

В современной методике РКИ одно из главных мест занимает проблема фонетической интерференции. Фонетическая интерференция – это отрицательное влияние произносительных навыков родного языка на изучаемый. Сущность процесса интерференции состоит в том, что человек, усваивающий неродной язык, бессознательно переносит систему действующих правил, программу речевого поведения, закрепленного в родном языке, на изучаемый. Известно, что в момент восприятия и репродуцирования нового звука учащиеся уподобляют его близкому звуку звуковой системы исходного языка. В случаях имеющегося сходства такое уподобление является положительным фактором, способствующим усвоению звуков русского языка. Однако в случаях различия, когда учащиеся неосознанно подменяют звук русского языка близким по звучанию звуком исходного языка, такое уподобление значительно затрудняет усвоение звуковой системы русского языка. Учитывая характер соотношения корреспондирующих звуков обоих языков, преподаватель в случаях сходства должен опираться на языковой опыт учащихся, указывая на имеющееся сходство; в случаях различия – обращать на него внимание учащихся и объяснять, в чем оно заключается.

В области гласных особые трудности у китаеязычных учащихся вызывает произношение звуков [ja], [jo], [jэ], [jy]. Это объясняется различным звучанием данных гласных в зависимости от занимаемой позиции в слове.

[♣] Ассистент кафедры Иностранных языков и русского как иностранного.

Поэтому при предъявлении звуков [ja], [jo], [jэ], [jy] преподавателю необходимо информировать учащихся о наличии в русском языке двух рядов гласных букв: нейотированных и йотированных гласных, образующих пары. Также следует объяснить их функцию.

Нейотированными гласными являются [а], [э], [о], [у], гласный [ы].

Йотированные гласные: [я], [е], [ё], [ю], гласный [и].

Второй по значимости момент в методике РКИ это правильная последовательность введения звуков.

В процессе освоения фонетической системы русского языка как иностранного все звуки русского языка следует вводить в течение первых десяти занятий. Существуют два способа их представления: 1) на первом занятии дается весь печатный и письменный алфавит; параллельно приводятся звуковые соответствия всех графем; далее постепенно рассматривается произношение отдельных звуков; 2) буквы алфавита вводятся поочередно в соответствии с представлением отдельных звуков. В обоих случаях звуки русского языка вводятся не все сразу.

Последовательность представления отдельных звуков русского языка определяется их частотностью и степенью сходства с корреспондирующими звуками китайского языка. Введение звуков русского языка следует разделить, на наш взгляд, на три этапа.

На первом этапе рекомендуется сначала представлять такие звуки русского языка, произношение которых эквивалентно или приближено к произношению аналогичных звуков в китайском языке. Это согласные звуки [б], [в], [ф], [м], [з], [с], [г], [й], [ч] и гласный [а]. Для отработки данных фонем используются имитационные упражнения.

Далее на втором этапе обучения фонетике русского языка вводятся такие звуки, произношение которых кажется аналогичным корреспондирующим звукам китайского языка, но таковым не является.

На данном этапе вводятся гласные [о], [у], [э], [и], а также согласные [п], [к], [д], [т], [н], [л], [ж], [ш] и мягкие согласные. Для отработки этих звуков используются упражнения, направленные на снятие фонетических трудностей, т.е. дифференцирующие и аналитико-ситуативные упражнения.

И, наконец, на третьем этапе приводятся фонемы, не имеющие артикуляторных и акустических аналогов в китайском языке. Это согласные [ц], [р], [х], [щ], гласный звук [ы] и йотированные гласные я, е, ё, ю. Для их отработки используются дифференциальные упражнения.

Основная цель обучения произношению и задача преподавателя заключается в развитии фонетического слуха обучаемых и автоматизации слухопроизносительных навыков.

Фонетические навыки отрабатываются и закрепляются в специальных упражнениях различного характера.

Внимание учащихся преимущественно направлено на правильное произношение изучаемых звуков в слогах, словах, на их различение в потоке речи.

С нашей точки зрения, все упражнения, предназначенные для введения и закрепления различных фонетических явлений, можно разделить на три основных группы:

1. имитационные;
2. дифференциальные и / или аналитико-ситуативные;
3. тренировочные упражнения на повторение и закрепление звуков.

1. Имитационные упражнения, направленные на отработку сходных звуков в русском и китайском языках, на восприятие нового звука на слух. Это звуки [б], [в], [ф], [м], [з], [с], [г], [j], [ч], [а].

2. Дифференциальные и аналитико-ситуативные упражнения, направленные на предотвращение и устранение интерференции, а также на отработку звуков русского языка, не имеющих аналогов в китайском языке. Аналитико-ситуативные упражнения применимы для звуков, постановка и отработка которых возможна только с помощью объяснения их артикуляции. Это согласные [р], [ц], [х], [ш'], гласный звуки [ы] и [ja], [jэ], [jo], [jy]. Дифференциальные же упражнения применяются для отработки фонем, звонких и глухих согласных, сонантов, лабиализованных гласных.

3. Тренировочные упражнения, направленные на закрепление уже отработанных звуков русского языка в процессе чтения и заучивания стихов, скороговорок, считалок, рифмовок, песенок, отгадывания загадок, загадок – добавлялок и т.д. Тренировочные упражнения включают в себя следующие группы: скороговорки и считалки, пословицы и поговорки, фонетическое чтение и разучивание стихотворений, песни, загадки.

Таким образом, для эффективного овладения русским языком при формировании фонетических навыков у иностранных учащихся стоит учитывать проблему фонетической интерференции, используя специальные упражнения, способствовать её устранению; уделять особое внимание способам введения звуков, а также отрабатывать и закреплять фонетические навыки при помощи специальных упражнений.

Список литературы:

1. Афанасьева О.В., Резвенцова М.Д., Самохина Т.С. Сравнительная типология китайского и русского языков. – 2-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2000. – С. 62-81.

2. Аванесов Р.И. О слогоразделе и строении слова в русском языке // Вопросы языкознания. – 1954. – № 6. – С. 88-93.

3. Бернштейн С.И. Вопросы фонетики и обучения произношению / Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуйловой. – М.: Просвещение, 1975. – С. 5-61.

4. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Просвещение, 1963. – 226 с.

5. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Акалемия», 2004. – С. 147-150.

ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

© Иванова Л.Н.[♣]
Международный гуманитарно-лингвистический институт, г. Москва

В статье рассказывается об опыте проведения преддипломной практики на основе интегрированного материала по страноведению и теории и методики преподавания иностранных языков.

Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, язык же есть то, как думает.

Э. Сепир

Как известно, наш нынешний 21 век ЮНЕСКО провозгласила «Веком полиглотов». Народы мира стремятся к открытости и взаимопониманию. Многие страны открывают свои границы для посещения иностранцами. В отношении ближайшего к нам солидного соседа Евросоюза Дмитрий Медведев категорично заявил: *«Если мы хотим развивать отношения во всех сферах, то никакой альтернативы безвизовому общению между Россией и ЕС не существует».* Похожая ситуация в будущем коснется каждой цивилизованной страны. Непременно наступит время, о котором мечтал Джон Леннон в своей знаменитой песне «Imagine. Представь»: *«Imagine there's no countries… all the people living life in peace…».*

Естественно, в преддверии грядущих событий возрастает роль и значимость изучения иностранных языков как основы для международного сотрудничества, а также основы для гармоничного развития диалога культур. Необходимо использовать богатый потенциал предмета «Иностранный язык», который способствует приобщению студентов не только к культуре страны изучаемого языка, но и в целом к мировой культуре. А значит, к более ясному осознанию своей собственной культуры и своему предназначению – обучению других иностранному языку.

Вот об этом теперь подробнее. В данной статье мне, как руководителю преддипломной практики студентов, хотелось бы поделиться своим опытом ее проведения.

Несколько лет назад, размышляя о качестве проведения преддипломной практики в стенах института, мы задумались над той глобальной целью изучения и преподавания иностранных языков, которая возникает в связи с ин-

[♣] Заведующий кафедрой Методики преподавания иностранных языков и культур, кандидат педагогических наук, доцент.

теграцией и мультикультурализмом современного общества. Так мы пришли к идее организации практики в виде интегративного курса, включающего методические аспекты преподавания иностранного языка и отобранную для изучения страну. Мы оформили нашу идею в виде «Программы производственной (преддипломной) практики на основе курса страноведения». И теперь перед началом практики знакомим студентов с нею.

В ходе преддипломной практики студенты впервые пробуют себя в качестве преподавателей вуза. Они организуют аудиторные занятия и внеаудиторные мероприятия, проводят исследования и эксперименты, оформляют свой опыт в виде отчета по практике, а также используют результаты эксперимента в дипломной работе, особенно её практической части.

За содержание обучения во время практики нами принят курс страноведения, который способствует комплексной реализации целей практики по иностранному языку:

- методической;
- общеобразовательной;
- профессиональной;
- практической.

Методическая цель реализуется в обеспечении функции связующего звена между теоретическими знаниями, полученными при усвоении институтской образовательной программы, и практической деятельностью по внедрению этих знаний в реальный учебный процесс,

Общеобразовательная цель курса содействует расширению кругозора студентов, вооружает их необходимыми знаниями о стране изучаемого языка, а также формирует страноведческую ориентацию будущих лингвистов.

Профессиональная цель предполагает стимулирование познавательных интересов в области выбранной специальности, усвоения студентами фоновых знаний в различных областях англо- и испаноговорящих стран для достижения адекватного понимания и перевода текстов и литературы в целом.

Практическая цель заключается в совершенствовании практической подготовки студентов по иностранному языку за счет расширения словарного запаса по линии страноведческой тематики и синтезирования умений в различных видах речевой деятельности на иностранном языке.

Условия протекания, характер и содержание педагогической практики максимально ориентированы на реальную профессиональную деятельность.

Содержание курса

Курс педагогической практики состоит из модуля, содержащего два блока: методический блок и страноведческий блок. При этом происходит интенсивная самостоятельная подготовка.

Студенты-практиканты могут выбирать любую страну для изучения в группе. Об этом мы договариваемся на первом вводном занятии. Необходимо заметить, что при этом студенты обязательно отбирают современные

методические приемы для отработки теории методики преподавания иностранных языков на практике: групповые формы работы, игровые и компьютерные технологии, ролевые игры и многое другое.

Таблица 1

<table>
<tr><th>№ п.п</th><th>Методический блок</th><th>Страноведческий блок</th><th>Самостоятельная работа</th></tr>
<tr><td>1.</td><td>Вводное занятие: цель и задачи педпрактики</td><td>Определение общей страноведческой темы практики</td><td>Разработка календарно-тематического планирования и отбор содержания, самоподготовка, отбор литературы в библиотеке, посещение занятий преподавателей вуза.</td></tr>
<tr><td>2.</td><td>Формирование фонетических навыков речи.</td><td>Исторические особенности развития страны изучаемого языка.</td><td rowspan="8">Составление плана занятий.
Обеспечение учебного процесса методическим и страноведческим материалом.
Взаимопосещение.
Анализ занятий.
Коррекция методических ошибок и трудностей.
Изучение дополнительной методической литературы.
Подготовка и проведение педагогического эксперимента.
Работа на сайтах Интернета.
Составление презентаций.
Подготовка отчета по педпрактике.
Самоанализ и рефлексия.
Подготовка к общеинститутскому культурному мероприятию.</td></tr>
<tr><td>3.</td><td>Формирование лексических навыков речи.</td><td>Географическое положение страны и ее население.</td></tr>
<tr><td>4.</td><td>Формирование грамматических навыков речи.</td><td>Экономика страны.</td></tr>
<tr><td>5.</td><td>Обучение аудированию.</td><td>Государственный и политический строй.</td></tr>
<tr><td>6.</td><td>Обучение чтению.</td><td>Система школьного и высшего образования.</td></tr>
<tr><td>7.</td><td>Обучение говорению.</td><td>Культура страны изучаемого языка.</td></tr>
<tr><td>8.</td><td>Обучение письму.</td><td>Особенности национального характера и менталитета.</td></tr>
<tr><td>9.</td><td colspan="3">Проведение общеинститутского культурного мероприятия</td></tr>
<tr><td>10.</td><td colspan="3">Сдача дифференцированного зачета</td></tr>
</table>

За несколько лет в ходе практики удалось изучить немало стран: Канада, Испания, Австралия, Индия, Ирландия, Кипр, ЮАР, Мальта и др. Неотъемлемой традицией стали внеаудиторные мероприятия по окончании практики, которые проводятся с соблюдением межкультурного компонента: студенты готовят презентации по изучаемой стране, приглашают по возможности жителей этих стран, показывают театрализованные представления, проводят этнические игры, угощают блюдами, созданными по рецептам выбранных стран. Отличительным знаком окончания практики становится выпуск стенгазет с фотографиями о проведении практики. На зачет студенты представляют весь накопленный материал: анализ просмотренного занятия, планы-конспекты проведенных ими занятий, разработки внеаудиторных мероприятий и обязательным «Впечатлением от практики». Накопленный материал становится замечательным пособием для семинаров-практикумов, для практического вопроса на выпускном экзамене, а также для банка мультимедиатеки института.

Подводя итог, хочется заметить, что такое познание культур нашей планеты объединяет студентов старших курсов, которые ведут занятия, и младших, которые становятся участниками обучения. Им впоследствии легче удастся применить увиденный опыт в ходе своей преддипломной практики. А диалог культур еще долго будет завораживать своими новыми открытиями, ведь национальная культура другой страны – это часть мировой культуры, которая принадлежит нам всем.

Список литературы:

1. Сепир Э. Язык, раса, культура. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 193.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

© Колядин Е.А.[♣]
Лингвистическая школа, г. Губкинский

В статье описывается практический опыт автора в применении информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в современной российской школе.

Современное российское образование переживает в настоящее время период интенсивного реформирования, которое стало естественным образом необходимым в связи с модернизацией всех сторон жизни отечественного общества с одной стороны, и развития науки и техники с другой.

В Национальном докладе Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО определён один из основных механизмов реформирования системы образования – её информатизация. Тем самым обозначено стремление вхождения России в мировое образовательное пространство, основывающееся на новых информационных технологиях [см., например, http://infosphere.narod.ru/files/monografy/socolova/chap7.html].

На уровне города Губкинского система образования также начинает широко пользоваться ИКТ, в том числе сетевыми. Успешно реализуется широко известный проект АУИС «Сетевой город. Образование», происходит процесс компьютеризации и информатизации муниципальных общеобразовательных учреждений, школы оборудуются специальным оборудованием и

[♣] Преподаватель.

программным обеспечением для увеличения возможностей внедрения ИКТ в образовательный процесс.

Так, в 2008/2009 году кабинеты иностранных языков МОУ СОШ № 5 и 6 были оборудованы мультимедийными лингафонными лабораториями.

Настоящий доклад является обобщением практического опыта использования оборудования и программного обеспечения лаборатории в учебном процессе по иностранному языку. Необходимо отметить, что данный комплекс средств может быть адоптирован под преподавание любого предмета гуманитарного цикла. Выбор форм и способов организации работы зависит от практических целей урока и типа отрабатываемого материала.

Мультимедийная лингафонная лаборатория МОУ СОШ № 5 смонтирована в кабинете иностранного языка площадью 35 м^2.

Лаборатория представляет собой 11 рабочих мест учащихся, оборудованных компьютер-комплектами, в состав которых входят компьютеры, подключённые к сети Интернет и локальной сети, как кабинета, так и школы, ЖК-монитор, устройства ввода информации, аудиогарнитура и комплект мебели. Кроме компьютеризированных рабочих мест, в кабинете есть традиционные парты, рассчитанные на посадку 8 учеников. На партах также дополнительно установлены два портативных компьютера для использования в индивидуальной работе на уроке, а также в группах, количество учеников в которых превышает 11 человек.

Рабочее место учителя также состоит из компьютер-комплекта, подключённого к локальным и глобальной сетям, устройств ввода информации, ЖК-дисплея, аудиогарнитуры и принтера. Интерактивная панель и мультимедийный проектор управляются с портативного компьютера.

На всех рабочих станциях кабинета установлена управляющая программа Net Class Pro (ПО лингафонного кабинета, не работает в ноутбуках), электронные словари ABBYY Lingvo 12 Study Edition, Multitran English-Russian-German. Программы для чтения текстовых файлов, офисный пакет Microsoft Office 2007, пакет ПО для организации контроля ЗУН и другие под управлением операционной системы Microsoft Windows XP Home.

Для рассмотрения вариантов использования возможностей лаборатории воспользуемся планом, основанным на этапах (типах) урока. Рассмотрим использование ИКТ при введении нового материала, при организации вторичной автоматизации и самостоятельной работы при изучении уже введённого материала, а также контроль уровня сформированности ЗУН при помощи программных средств.

Самым распространённым в настоящее время способом введения нового теоретического материала является составление так называемых презентаций с использованием таких офисных пакетов, как Microsoft Office, OpenOffice и других. В самом деле, презентация, проецируемая на экран или панель ин-

терактивной доски, представляет много возможностей для оживления процесса объяснения нового материала. Однако при таком способе введения нового материала могут возникнуть новые проблемы. Так, недостаточное затемнение комнаты или недостаточно мощная лампа проектора могут привести к тому, что не все учащиеся смогут увидеть проецируемое изображение. И напротив, слишком сильное затемнение классной комнаты при проецировании презентации может привести к невозможности записи конспекта учащимися. Выход из такого положения можно найти при использовании ПО Net Class Pro, в функциях которого имеется проецирование рабочего стола компьютера преподавателя на ЖК-мониторы всех студентов. При работе с данным ПО возможно использовать всех типов графических и текстовых файлов. В больших аудиториях возможно использовать аудиогарнитуру при объяснении материала. Кроме того, в ходе своего рассказа учитель может использовать достаточно богатый набор средств для аннотирования изображения на экране.

В случаях, когда учителю необходимо отработать учебный материал со всеми учащимися группы, но есть только электронная копия учебного пособия, возможно использование управляемого введения нового материала. При таком способе презентации материала электронная копия учебного пособия также транслируется с рабочего стола преподавателя на ЖК-мониторы учащихся, при этом только учитель может управлять файлом. Возможно использование средств аннотирования, а также трансляция как аудио-, так и видеофайлов. Такой способ введения нового материала позволяет значительно экономить на тиражировании копий учебных заданий.

Поскольку все компьютеры лаборатории имеют подключение к Интернету, на базе лаборатории можно проводить занятия, предполагающие использование средств мировой информационной сети. Так, например, используя сервис Google Maps, можно организовывать Интернет-экскурсии во всевозможные места планеты.

Пакет программного обеспечения Net Class Pro, который поставляется в комплекте с лабораторией, предоставляет широкие возможности для отработки иноязычного материала в устной речи в различных режимах. Так, например, при работе над диалогической речью учитель может разбить группу как на случайные пары, так и распределить учащихся в пары самостоятельно. Учащиеся, за каким рабочим местом они не сидели бы, отрабатывают диалог с партнёром, используя аудиогарнитуру.

Возможности мультимедийной лаборатории не сводятся только к сетевой работе всей группы. При организации самостоятельной работы по чтению, например, удобно пользоваться электронными словарями, которые намного облегчают и ускоряют работу, как с текстом, так и с новой лексикой.

Возможности лаборатории можно также использовать и для индивидуализации обучения, применяя не сетевые, а автономные обучающие програм-

мные комплексы, такие как TOEFL Preparation Tests, Cambridge University Press English Grammar In Use, мультимедийный курс подготовки к ЕГЭ, элементы которых широко используются для организации самостоятельной работы учащихся на уроке.

Для организации контроля уровня сформированности ЗУН мы пользуемся пакетом бесплатного ПО My Test, которое представляет широкие возможности для проверки знаний и умений учащихся.

Программный пакет состоит из программы составления тестов, модуля тестирования и программы администрирования процесса тестирования.

Программа для составления тестов предлагает широкие возможности по составлению заданий различных типов: выбор единственного правильного, либо нескольких правильных ответов, расстановка вариантов в правильном порядке, сопоставление, ввод ответа с клавиатуры. При составлении вопросов возможно использование графических файлов. Преподаватель может ограничить время на ответ как для отдельного задания, так и для всего теста в целом. Также ограничению подлежит количество запусков тестирования. Для избегания случаев списывания необходимо установить случайный порядок вопросов и вариантов ответов в тесте.

Модуль тестирования при начале работы запрашивает у учащегося фамилию и имя, а также класс. После этого учащиеся ознакамливаются с пояснительной запиской к тесту и начинают работу.

Используя модуль администрирования, учитель может воспользоваться функцией «Монитор», которая отображает ход тестирования каждого учащегося: количество вопросов, на которые учащийся уже дал ответы, количество правильных и неправильных ответов, процент успешности тестирования.

Результаты тестирования можно выгрузить и сохранить в файл, а также загрузить из файла в любой момент. Используя итоги тестирования и модуль администрирования, можно создать отчет и анализ результатов контроля.

Это основные возможности работы в лингафонной лаборатории, которые используются нами в настоящее время. Несомненно, использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе предоставляет большие возможности педагогу для диверсификации процесса обучения, введения большего числа интерактивных элементов в образовательный процесс. Практическое использование ИКТ в образовательном процессе показывает, что работа в лингафонной лаборатории повышает мотивацию и интерес к изучению предмета, позволяет увеличить долю и повысить качество организации самостоятельной работы школьников.

Применение информационных технологий также позволяет разнообразить методический арсенал учителя, сделать занятия более интересными и содержательными, повысить долю упражнений, направленных на формирование практических навыков, облегчить труд учителя.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ В ШКОЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© Уша Т.Ю.[♣]
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Современная поликультурная школа рассматривается как коммуникативное пространство, где диалог культур осуществляется в коммуникативно-речевых ситуациях с различными парами участников: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-учебник. Именно взаимодействие «ученик-учебник» для инофонов оказывается наиболее сложным. По результатам исследования подготовлен разговорник, содержащий лексико-грамматический минимум для поликультурной школы, адресованный носителям азербайджанского, армянского и грузинского языков.

Современная русская национальная школа всегда была школой полиэтнической – достаточно вспомнить, что только Санкт-Петербург строился представителями почти ста тридцати национальностей, потомки которых прошли путь аккультурации длиной в триста лет. Но за последние двадцать лет школа стала также и полиязычной, и поликультурной. Это породило множество проблем как для учащихся, так и для педагогов: воспитание толерантности, предупреждение социально-языковой депривации, осуществление диалога культур и другие. Особо следует отметить, что для части учащихся, а именно – для нерусскоязычных (инофонов), школьное коммуникативное пространство поликультурной школы зачастую является основным (если не единственным), где они осваивают русский язык в языковой среде (родители инофона, даже владея русским языком, дома, как правило, используют не его, а родной язык), а также основным местом, откуда инофон начинает путь аккультурации.

Целью исследования школьного коммуникативного пространства (далее – ШКП) было определить, возможно ли в этом пространстве осуществление спонтанного, неподготовленного диалога культур, или же этому существуют объективные препятствия, связанные с тем, что русская национальная школа не готова к такому диалогу в связи с недостаточным владением инофонами русским языком как языком обучения и языком межкультурного общения.

Традиционно методисты и педагоги диалог культур связывают с лингвострановедческими реалиями, представленными в учебниках по русскому языку и литературе, обращаясь к безэквивалентной лексике, мифологизированным языковым единицам (архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закреплённые в языке), к фразеологическому фонду язы-

[♣] Доцент кафедры Межкультурной коммуникации, методист Центра языковой адаптации мигрантов, кандидат филологических наук, доцент.

ка, к символам, метафорам, к отдельным элементам языковой картины мира носителей русского языка и т.п. в сравнении с названными явлениями в других языках. В качестве примера можно назвать пособие по развитию речи Е.А. Быстровой [Быстрова]. Однако представлялось важным проанализировать и другие компоненты диалога культур: безэквивалентная лексика в учебниках не только русского языка и литературы, но и по другим предметам; формулировки заданий в учебниках; образцы русского речевого этикета в различных коммуникативно-речевых ситуациях; тематическая лексика школьного общения (на уроке, в библиотеке, на перемене, на экскурсии и т.п.). Но самое главное, что стало предметом исследования – общение в различных коммуникативно-речевых ситуациях при условии недостаточного владением учащимися-инофонами русским языком как языком обучения и языком межкультурного общения.

Для этого нами была разработана исследовательская стратегия, заключающаяся в следующем. Прежде всего, ШКП рассматривалось нами с учётом участников коммуникации: педагог-ученик, ученик-ученик, ученик-учебник. Были выделены следующие виды ШКП: урок (педагог-ученик, ученик-ученик, ученик-учебник); перемена (преимущественно ученик-ученик); столовая, гардероб (преимущественно ученик-ученик), библиотека (ученик-учебник, ученик-педагог / библиотекарь). Таким образом, коммуникативно-речевая ситуация описывалась составом участников и видом ШКП. Для анализа коммуникативно-речевой ситуации каждого вида ШКП предлагалась анкета для наблюдения и выводов об использовании участниками коммуникации тематической лексики (например, лексика, связанная с приёмом пищи – в столовой, с названием объектов флоры и фауны – на уроке); шаблонов-указаний (формулировки заданий в учебнике; устные, а потому часто инверсированные и вариативные, указания учителя), образцов речевого этикета (обращение к старшим, к друзьям и т.д.).

Для проведения наблюдений были привлечены студенты кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, обучающиеся по специальности «русский язык как неродной и литература». Наблюдение проводилось с 2004 по 2007 гг. в школах № 462, 232, 259, 287, 288 Санкт-Петербурга в период учебно-исследовательской и производственной практик. Общее число посещённых уроков (по разным предметам) – около пятисот, наблюдений за внеурочными ситуациями – около двухсот.

Предметом наблюдений стало следующее: 1) характеристика поведения инофонов (активность, комфортность, осознание своей «инофоновости» и т.д.); 2) характеристика поведения русскоязычных детей по отношению к детям-инофонам (осознание их «инофоновости», помощь им и т.д.); 3) характеристика деятельности учителя (учет особенностей детей-инофонов, действия, направленные на них и т.д.); 4) типичные ошибки инофонов, вызванные языковой интерференцией; 5) анализ работы инофонов с учебником по любому школьному предмету (лексико-грамматический материал,

представляющий трудность и рекомендации по его объяснению: например, по семантизации – перевод, объяснение, показ, использование рисунков, графики и т.д.).

Если рассматривать такой вид ШКП, как урок, то результаты наблюдений показали следующее.

1. Наиболее благополучно общение осуществляется между участниками коммуникации «ученик-ученик»: *Русскоязычные дети обращаются за помощью к детям-инофонам. Не осознают их «инофоновости»* (6 класс, урок информатики, 13,6 % инофонов на уроке); *Русскоязычные дети, замечая нескладно прочитанную рифму соседом-инофоном, не высказывали никакой реакции. Когда учитель задавал вопрос «а как нужно прочесть?», тогда они исправляли. Они сами иногда допускали подобные ошибки, когда читали* (5 класс, урок литературы, 31,3 % инофонов на уроке); *Мне показалось, что отношение ровное: такое же, как и ко всем. Думаю, это связано с тем, что инофонов в классе больше, чем русскоязычных детей. Несомненно, осознание «инофоновости» есть, но на уроке оно никак не проявилось. Нельзя сказать, что русскоязычные дети помогали своим товарищам, как-то особенно их поддерживали, или наоборот, проявляли негативные эмоции. Кроме того, не могу не отметить, что ученики-инофоны проявляли большую активность, чем русскоязычные дети. И это не может не влиять на восприятие их товарищами: русские дети не чувствовали, что их одноклассники нуждаются в какой-либо помощи* (8 класс, урок русского языка, 75 % инофонов на уроке).

2. Несколько сложнее ситуация «ученик-педагог»: *Учителю не интересно, понял ли ученик задание. Но если ребенок обращается за помощью, то учитель в достаточно грубой форме начинает на повышенных тонах объяснять. Учитель подходил к детям-инофонам и не пытался объяснить им задание, а лишь громко упрекал в том, что они ничего не понимают. Учитель инофонов не выделяет* (6 класс, урок информатики, 13,6 % инофонов на уроке); *По моему впечатлению, учитель одинаково относится как к инофонам, так и к детям, для которых русский язык – родной. После самостоятельной работы учитель не объяснил ни одному ребенку, в чем заключалась его ошибка. Просто «не так» и все. Я не заметила действий, направленных только на одну часть учеников. Видимо, опять же сказывается тот факт, что нерусских детей в классе большинство, они чувствуют себя уверенно и комфортно (в плане общения), и не нуждаются в особенной психологической поддержке преподавателя. Свою «инофоновость», наверняка, осознают, однако не показывают этого. Видимо, в силу того, что в классе их больше, чем детей, для которых русский язык является родным* (8 класс, урок русского языка, 75 % инофонов на уроке).

Мы видим, что невладение русским языком как языком, на котором осуществляется обучение предмету, может стать причиной нарушения коммуникации между учеником и педагогом. Это более характерно для предме-

тов, где учитель воспринимает инофона как носителя русского языка и переводит трудности учащегося, вызванные невладением языком обучения, в плоскость невладения предметом, и менее – для уроков русского языка и литературы, где учитель в силу специфики своего предмета вынужден уделять внимание именно языковой деятельности инофонов. Однако влияние родного языка и языковой картины мира того этноса, к которому принадлежит учащийся-инофон, может затруднить для него коммуникацию и на этих уроках: *По сравнению с уроками математики и физкультуры, на уроке литературы дети-инофоны менее уверенно себя чувствуют, чем русскоязычные дети. Если с устной речью у детей-инофонов проблем минимум за счет постоянного взаимодействия с носителями русского языка, то с выразительным чтением у детей-инофонов есть некоторая скованность при прочтении слов, которые они слышат редко и сами никогда не произносят: в стихотворении встречались сочетания «дым валит клубами», «бескрайние просторы»). Дети вполне понимают значения слов, т.к. учитель им комментировал это на прежнем уроке, но им как будто тяжело образно представить себе и «дым клубами», и «просторы», – так неуверенно они читают эти строки). Я заметила, что у детей-инофонов есть некоторые трудности именно с рифмовкой стиха; там, где они помнят, каким образом следует проговаривать строку, там они читают правильно, а где забыли – получается просто предложение без рифмы* (5 класс, урок литературы, 31,3 % инофонов на уроке).

3. Наиболее сложным оказалось взаимодействие «ученик-учебник». Такой вывод был сделан после анализа понимания инофонами таких элементов учебников по разным предметам, как формулировки заданий, термины и терминологические слова, безэквивалентная лексика, лингвострановедческий материал, а также большая группа разнообразного лексического материала, которая вызывала затруднения в понимании и использовании и у русскоязычных учащихся: архаизмы, историзмы, неологизмы, диалектизмы, иноязычные заимствования и т.п. Например, на уроке математики инофонам потребовалось дополнительное объяснение, что такое *удобный способ, головоломка, магический квадрат, смекалка, закрепление, ребус, сделай схематический рисунок, удобно записывать вычисления столбиком* [Математика: 3-38]. В учебнике русского языка [Зеленина, Хохлова] инофоны нуждаются, например, в комментарии к словам *Дюймовочка, сватья, кафтан, журить, пуд, позёмка, целина, малина, рябина* и многих других. Некоторые задания вряд ли могут им быть вообще предложены из-за того, что потребуют от учителя очень широкого лингвострановедческого комментария: *Прочитайте текст. Объясните значение выделенных слов: ермолка, зазимок, тля* (упр. 127 на с. 103), поскольку при обращении учащихся к словарям, они обнаружат не одно, а несколько значений (и перед ними встанет проблема выбора), и, кроме того, одно «непонятное» слово в этих словарях будет объясняться через другое, не менее непонятное: не надо забывать, что это **нерусскоязычные** учащиеся! Таким образом, инофоны-школьники могут испытывать те же за-

труднения с формулировками заданий, терминами и терминологическими словами, а также с безэквивалентной лексикой учебников по всем школьным предметам, что и студенты-иностранцы, обучающиеся в российских вузах на нефилологическом профиле. Однако, если для студентов-иностранцев предполагается лексико-грамматическая работа в аспекте «язык предмета», то для поликультурной школы такая работа не предусмотрена, так как в российской поликультурной школе не предусмотрено само обучение учащихся на иностранном для них языке.

Ещё одна проблема – объяснение фактов **системы** русского языка (как школьного предмета). Если в родном языке инофона отсутствуют категории падежа, рода, одушевлённости / неодушевлённости для существительного или имеется видо-временная система глагола, отличная от русской, то объяснение, данное в учебнике, ориентированном на носителей языка, будет недостаточным.

Таким образом, исследовательская работа в поликультурных школах ещё раз подтвердила, что диалог культур в школьном коммуникативном пространстве – явление многоаспектное, требует подготовки и не может осуществляться спонтанно и бесконтрольно; все учителя-предметники нуждаются в разработке методистами дополнительных материалов, которые позволят учитывать различные варианты коммуникативно-речевых ситуаций (вид ШКП и участники коммуникации).

По результатам исследования был подготовлен разговорник, содержащий лексико-грамматический минимум для поликультурной школы, адресованный носителям азербайджанского, армянского и грузинского языков [Наша школа 2007; Наша школа 2008; Русский язык как инструмент…: Гл.1], а именно – тематическую лексику и грамматические конструкции, переведённые на родной язык инофона: около пятисот наиболее частотных единиц школьного дискурса, зафиксированных в поликультурных школах и сгруппированых в соответствии с реальными коммуникативными ситуациями, в которые оказываются вовлечёны, прежде всего, первоклассники, а также дети, поступающие без знания русского языка и в другие (старшие) классы. Это общение с учителем, работниками школы и русскоязычными учениками на уроке, на перемене, в гардеробе, в столовой, в библиотеке, а также во внеучебное время – в театре, в музее, на экскурсии. Он адресован одновременно учителям русской полиэтнической школы, детям-инофонам и их родителям. Разговорник может стать полем языкового взаимодействия учеников: в зависимости от класса, урока, темы возможно давать задания всему классу, например, распределить представленные в нём существительные по родам, определить число существительного, подобрать синонимы и антонимы, просклонять, проспрягать, составить предложения и т.д. Инофоны и русскоязычные могут работать в парах. Возможно сравнение фактов русского и других языков.

Разговорник не имеет аналогов, это первое пособие такого рода. Его цель – способствовать предупреждению языковой депривации в школьном полиэт-

ническом пространстве, а именно: помочь детям-инофонам успешно осваивать русский язык, опираясь на знание родного языка, лучше понимать окружающих и чувствовать себя увереннее не только в школе, но и за её стенами.

Список литературы:

1. Быстрова Е.А. Диалог культур на уроках русского языка: пособие по развитию речи учащихся 7-9 классов обшеобразовательных учреждений. – СПб.: фил. Изд-ва «Просвещение», 2002.

2. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык: учебник для 4 кл. нач. шк.: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2002.

3. Математика: учебник для 2 класса начальной школы: в 2 ч. Ч. 2 (Второе полугодие) / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2006.

4. Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей армянского и грузинского языков). – СПб., 2007.

5. Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей азербайджанского языка). – СПб., 2008.

6. Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга: учебно-методическое пособие для учителя / Под общей ред. проф. И.П. Лысаковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.

Секция 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КОЛЬСКОГО ПОЛУОСТРОВА В 40-Е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

© Котова Е.А.[♣]
Филиал Российского государственного социального университета,
г. Мурманск

Достаточно обширный список научно-исследовательских работ посвященных практической части физической культуры Кольского полуострова, но до настоящего момента ученые не рассматривали теоретический инструментарий данногоявления, поэтому, мы предпринимаем попытку ликвидировать этот пробел, в истории физической культуры рассмотрев один из этапов её развития.

В связи с обострившейся политической обстановкой в стране и на Кольском полуострове в начале сороковых годов XX века физкультурная деятельность была подчинена обеспечению массовой военно-физкультурной подготовки населения.В июле 1941 года по приказу Наркомпрос РСФСР было увеличено количество часов на военно-физическую подготовку в образовательных учреждениях страны и на Кольском Севере, поэтомув соответствии с военными нуждами была произведена перестройка физического воспитания взрослого населения и молодёжи. В сентябре 1941 года Государственный Комитет Обороны проводит всеобщее обучение рабоче-крестьян, трудящихся, руководство осуществлялось Главным управлением всеобщего военного обучения Народного комиссариата обороны, через отделы всеобщего военного обучения при военных комиссариатах и военно-учебных пунктах. Для эффективности организации и проведения физкультурных занятий в органы Всеобуча были направлены преподаватели и инструктора физической культуры, в том же году было введено звание общественного инструктора физической культуры. На основании выше изложенных постановлений и приказов на Кольском полуострове начинаетмасштабно разворачиваться физкультурное движение с привлечением партийных, комсомольских, профсоюзных и общественных организаций, целью которых особое значение приобретает работа по организациифизкультурно-военной подготовки населения. Первые инструктора-общественники Мурманского округабыли физкультурные активисты Г. Абрамов, О. Китова, П. и А. Синцовы, А. Копинцев, В. Ляпкин, П. Косоуров, братья Константин и Александр Макурины и другие. Они с молодежью по специальной тренировочной программе изучали приёмы боевых действий на лыжах, отрабатывали навыки бойца-лыжника, воспитывали в спортсменах выносливость и бесстрашие. В низовых физкультурных коллективах также усиливаются военные элементы в трениро-

[♣] Доцент, кандидат педагогических наук.

вочной работе. По инициативе обкома партии и комсомола в районах Мурманского округа создаются комсомольско-профсоюзные батальоны, в которые вошли спортсмены-лыжники.

В этот же период произошло изменение содержания комплекса ГТО, были введены топография, материальная часть винтовки, навыки по оказанию медицинской помощи, также в нормы ГТО вошли штыковой бой, метание гранаты из положения лежа. На Кольском полуострове дополнительно в норматив были включены, способы передвижения на лыжах, транспортировка оленей (умение управлять оленьей упряжкой стоя), вождение трактора. В связи с изменением комплекса ГТО были привлечены к занятиям по лыжной подготовке сотни юношей и девушек комсомольских организаций из добровольно спортивных обществ: «Рыбник Севера», «Локомотив», «Спартак», «Динамо» и другие,при которых создавались лыжные команды. В дальнейшем они примут активное участие в различных спортивных состязаниях округа.

По архивным материалам Мурманской области, во время военных действий на Кольском полуострове физкультурная работа не прекратило своё существование. Проводились различные спортивные мероприятия, Мурманский областной комитет партии и Комитет обороны считали необходимым проводить военизированные лыжные соревнования в прифронтовой полосе. Традиционныемассовые военизированные соревнования молодежи фронтовых подразделений и тыла, освещены в книге нашего земляка А. Синцова: «Со старта участники ринулись через пятисотметровую «заражённую зону», затем, сняв противогазы, они шли до стрельбища, где им предстояло поразить боевыми патронами мишень, потом, недалеко от финиша, надо было преодолеть, не снимая лыж, высокую изгородь, тут же поблизости требовалось метнуть в условный окоп гранаты и, лишь выполнив все эти военно-прикладные элементы, спортсмены финишировали с зачётом результатов по лучшему времени» [3, с. 53]. В профсоюзно-комсомольском кроссе 1942 года приняло участие восемь с половиной тысяч человек. На старт выходили бойцы народного ополчения и истребительских отрядов, они демонстрировали хорошую физическую подготовку и лыжное мастерство, поэтому каждый северянин должен был овладеть мастерством хождения на лыжах, уметь пользоваться лыжами в любой обстановке.

В условиях отказа от проведения чемпионата СССР по лыжным гонкам в 1942 повысилась роль Праздника Севера, оказавшегося единственным местом соревнований для спортсменов-лыжников нашей страны. Этот праздник получил широкую популярность за пределами Кольского полуострова, в нём принимали участие выдающие мастера лыжного спорта, чемпионы Советского Союза Д. Васильев, Л.Кулакова, А. Карпов, М. Початова, З. Болотова, В. Мягков, П. Орлов, А. Торопов и другие. В преддверии VII Праздника Севера мурманские лыжники успешно выступили на чемпионате Советского Союза под Ленинградом. В команду входили лучшие лыжники мурманского края А. Лопинцев, Г. Абрамов, Н. Глазер, А. Кузнецов. Восьмой, девятый и десятый Праздник Севера проводился в городе Кировске Мур-

манской области. Подготовка к «Полярной Олимпиаде» развернулась широким фронтом,в прямом и переносном смысле этого слова. Она проводилась большей частью в поздние часы. «Я видел, как каждый вечер, лишь только затемненный город начинал погружаться в сумерки, рабочие, военнослужащие, учащиеся школ становились на лыжи» [1, с. 33]. Программа соревнований была насыщена военизированными видами. Лыжники выходят на старт, в полной боевой форме, за спинами двенадцать килограммов груза и винтовка, на боку – противогаз. На дистанции барьерные препятствия, крутые спуски с поворотами, стрельбище, рубежи для метания гранаты. На подобной трассе проверяется военная и спортивная выучка, протяженность её 10 километров для мужчин и 5 – для женщин. В 1942 году на Празднике Севера состоялись гонки на оленьих упряжках на полтора и три километра с хода. Лучшим погонщиком оказался представитель действующей армии Николай Хатанзей, призванный на фронт из Ловозерской тундры. В послевоенные годы оленеводы активно принимали участие в Праздниках Севера на оленьих упряжках колхоз «Красная тундра» И. Терентьев и колхоз им. Ворошилова Г. Дмитриев и молодой пастух И. Селиванов.

В 1943 году был проведен лыжный пробег на приз газеты «Кировский рабочий», дистанция пробега была одинаковой для участников всех возрастных групп – 22 километра. В этом же году было создано Всесоюзное добровольное спортивное общество «Трудовые резервы», объединяющее юных спортсменов учебных заведений профессионально-технического обучения. В 1943 году стартовало свыше 11 тысяч лыжников, в 1944-м на дистанции вышло 19 тысяч человек. Тогда же внутри районов были впервые проведены соревнования сельской молодежи, которая обучалась искусству боевых действий на лыжах по многочасовой программе. Большинство участников кроссов сдали нормативы комплекса ГТО первой и второй ступени. В составе отряда сражались многие мастера лыжного спорта, в том числе Борис Абрамов, Владимир Оляшев, который станет в будущем сильнейшим гонщиком страны, Григорий Тихонов, Леонид Суржиков и другие.

В сороковые годы по инициативе Мурманского обкома ВКП(б) в ноябре 1941 года было принято решение о формировании на Кольском полуострове оленьих транспортных подразделений, в тот период ушли в армию 77 лучших оленеводов с упряжками. Огромную роль в то время сыграли саамы, как и бойцы других национальностей, на оленях доставляли к фронту боеприпасы, продукты, снаряжение, топливо и бомбы на аэродромы, искали в тундре сбитые самолеты, вывозили в тыл раненных. Один из бойцов оленетранспортного дивизиона рассказывал: «Много раненных на войне наши олени спасли. Раненный человек много крови теряет, тепло из него выходит. Стынет человек, погибает. А вот оленья шкура тепло очень хорошо держит. Завернешь раненого в шкуру, положишь на нарты и везешь. Доставишь в госпиталь – человек теплый, живой». Саамы-оленеводы в силу своего опыта, знания местных условий составляли ядро подразделений.

В 1945 году 28 сентября Постановлением СНК СССР «Об оказании помощи комитетам по делам физической культуры и спорта и улучшении их работы» предусматривалось создание благоприятных условий для дальнейшего развития физической культуры и спорта: подготовка специалистов, освобождение всех спортивных сооружений, занятых под военные нужды. На Кольском полуострове начинают восстанавливать стадионы, гимнастические и спортивные залы около домов, школ, организаций. На всероссийском совещании учителей (1945) в соответствии с постановлением секретариата ВЦСПС «Об улучшении работы по физическому воспитанию детей и подростков» были определены направления внеклассной и внешкольной форм физической культуры. Новыми формами спортивно-массовой работы среди школьников мурманского региона были летние и зимние игры пионеров и школьников, ежегодно стали проводиться весенние и осенние легкоатлетические кроссы, а среди тундрового населения районный Праздник Солнца, Праздник Севера, День оленевода и т.п.Огромное значение в исследуемый период сыграл спорт. В 1946 году команды по футболу «Пищевик», «Динамо», «Тыл флота», «Водник» и др. встретились на футбольных полях города. С 1947 по 1957 год сильнейшей в городе была команда «Пищевик», в состав команды входили – А. Коряков, А. Забощиков, А. Лавриненко и др. Росла популярность футбола, создавались новые команды в коллективах физкультуры.

Общий рост физкультуры и спорта в стране, начавшийся после окончания войны, изменил облик и физкультурного движения на Кольском полуострове. В апреле 1947 года было принято Постановление ЦК ВЛКСМ «О мерах по улучшению массовой физкультурной и спортивной работы среди молодежи», на основании этого постановления комитеты ВЛКСМ предприятий, районные и городские организации обязаны физкультурное движение в Мурманской области, добиться широкого привлечения молодежи к деятельности различных секций.Возобновляется секция«городки», в Мурманске играли еще до войны на примитивных дворовых земляных площадках. Но уже в 1947 году на стадионе «Строитель» был оборудован первый настоящий городошный карт. Ковдорский лесозавод № 7 восстановил собственный стадион, где проводились тренировки по легкой атлетике, спортивным играм, гимнастике и другим видам спорта. К занятиям лыжным и конькобежным видам спорта на Кольском полуострове созданы самые благоприятные природные условия, поэтому численность лыжных секций в спортивных обществах определяется сотнями человек.

В этом же год впервые проводились соревнования по буксировке лыжников за оленями. Для того чтобы в совершенстве владеть мастерством буксировки лыжника за оленями, нужно обладать двумя качествами: хорошо управлять животными и устойчиво стоять на лыжах. В ходе состязаний вожак оленей может свернуть в сторону от проложенной лыжни, потянуть за собой второго оленя, спаренного с ним. А этого нельзя допустить, и вот здесь-то и требуется исключительная, присущая саами сноровка, чтобы единым

движением выправить оленей на заданный путь и чтобы самому при этом устоять на ногах. Победителей в буксировке лыжников за оленями стал солдат Красной Армии В. Канев, второе место оленевод Я. Ануфриев. В 1948 году лучшим оказался нотозерский саамС.Шаршин.

27 декабря 1948 года ЦК ВКП(б) принял Постановление «О ходе выполнения Комитетом по делам физической культуры и спорта директивных указаний партии и правительства о развитии массового физкультурного движения в стране, повышение уровня спортивного мастерства».Заметно укрепляется связь физической культуры и спорта с задачами восстановления и развития народного хозяйства. Постепенно возрастает активность городского и сельского населения в физкультурном движении. Начинают публиковаться первые брошюры по истории «Праздника Севера» (1947).

Таким образом, в результате войны советское физкультурное движение понесло большие потери, были разрушены спортивные сооружения, уничтожены инвентарь и оборудование, перестали существовать спортивные организации, но многонациональное население Кольского Севера приложила огромное усилие для восстановления физической культуры и спорта в регионе.

Список литературы:

1. Дубницкий М. Праздник Севера. – 2-е изд.испр. и доп. – Мурманск: Кн. изд-во, 1984. – 144 с.: ил.

2. Киселев А.А. Советские саамы: история, экономика, культура / А.А. Киселев, Т.А.Киселева. – 2-е изд. – Мурманск: Кн. из-во, 1987. – 208 с.: ил.

3. СинцовА. Полярные Олимпиады. – Мурманск: Кн.изд-во, 1961. – 142 с.

4. Химчук Е.П. История спорта в Хибинах // Сб. докладов XXXV областной краеведческой науч.-практ. конф., 24-25 апреля. – Мурманск, 2008. – С. 49-56.

5. Шелков М.В. Заполярный Олимп / М.В. Шелков. – Мурманск: МГТУ, 2010. – 252 с.: ил.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ С ОТЯГОЩЕНИЕМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ 15-17 ЛЕТ

© Черногоров Д.Н.♣, Тушер Ю.Л.♦

Педагогический институт физической культуры

Московского городского педагогического университета, г. Москва

Развитие таких средств передвижения, как лифты, эскалаторы, телефонизации и других средств связи привели к широкому распростране-

♣ Ассистент кафедры Тяжелой атлетики и гимнастики.

♦ Доцент кафедры Тяжелой атлетики и гимнастики, к.п.н., доцент.

нию малоподвижного образа жизни, что в современное время наблюдается тенденция в ухудшении состояния здоровья школьников, снижение показателей физического развития.

Актуальность. Эпоха научно-технической революции привела к уменьшению доли ручного труда за счет механизации и автоматизации трудовых процессов. Развитие городского транспорта и таких средств передвижения, как лифты, эскалаторы, развитие телефонизации и других средств связи привели к широкому распространению малоподвижного образа жизни. В современное время наблюдается тенденция в ухудшении состояния здоровья детей, снижение показателей физического развития, рост функциональных нарушений организма школьников старшей школы которым предстоит переход в мир взрослых людей, в котором они будут решать социально значимые задачи.

Цель работы – разработать комплексы упражнений с различными видами отягощений для развития силовых способностей на уроках физической культуры у школьников 10-11 классов.

Объект исследования – физическая подготовка школьников 15-17 лет.

Предмет исследования – методика силовой подготовки школьников 15-17 лет средствами атлетической гимнастики.

Гипотеза состоит в том, что разработанные комплексы упражнений с различными видами отягощений приведут к более быстрому развитию силовых способностей на уроках физической культуры, что позволит школьникам 10-11 классов лучше адаптироваться в предстоящей трудовой деятельности и решению социально значимых задач в их дальнейшей жизни.

Задачи: 1. Определить средства и методы развития силы у школьников 15-17 лет.

2. Составить комплексы упражнений с отягощениями для развития силы.

3. Экспериментально проверить влияние комплексов на развитие силы у школьников 15-17 лет.

Методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.

2. Педагогическое тестирование физических качеств.

3. Педагогическое наблюдение.

4. Педагогический эксперимент.

5. Методы логического анализа и математической статистики.

Исследование проводилось на школьниках 10-11 классов, района Чертаново-Южное, г.Москвы. В ходе тестирования было отобрано 30 человек, для участия в педагогическом эксперименте. Затем, они были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную (по 15 юношей). Идентичность групп определялась по уровню физического развития и физической подготовленности.

Первый этап исследований предусматривал проведение первого (вводного) тестирования (сентябрь 2011г.), обучения правильному выполнению упражнений с отягощениями и нагрузкой до 60 % от максимума.

Второй этап заключался непосредственно в педагогическом эксперименте, который предусматривал использование различных средств и методов развития силы. В экспериментальной группе, занятия проводились по предложенной нами методике, с использованием метода повторных усилий и круговой тренировки. В контрольной группе физическая активность учащихся ограничивалась исключительно школьными уроками и содержание тематических планов на I четверть (легкая атлетика, спортивные игры). В конце второго этапа были взяты итоговые нормативы в тестах (октябрь 2011 г.).

Главным критерием педагогического эксперимента являлся прирост силовых показателей в выбранных нами тестах.

Полученные нами в процессе всего педагогического эксперимента данные позволили обосновать эффективность применения упражнений с различными отягощениями на уроках физической культуры, влияющих на силовую подготовку юношей 15-17 лет.

Сравнительный анализ прироста показателей физической подготовленности школьников 15-17 лет, показывает (табл. 1), что в контрольной группе после эксперимента средняя величина подъема туловища за 30сек (тест направлен на определение силовой выносливости), равнялась 27,1±1раз. В экспериментальной группе результат больше в среднем 29,3±1раз. Прирост в этом упражнении составил 17,4 % что на 8,2 % больше, чем в контрольной группе. Эти данные дают нам повод говорить о тенденции увеличения результата данного упражнения больше в экспериментальной группе.

Прыжок в длину с места, (тест направлен на определение скоростно-силовые способности). После эксперимента среднее значение в контрольной группе было 217,5 ± 1см. В экспериментальной группе результат в среднем равнялся 222,9 ± 1см. Прирост в этом упражнении составил 7,5 % на 5,7 % больше, чем в контрольной группе. Эти данные позволяют нам говорить о тенденции увеличения данного показателя больше в экспериментальной группе.

Подтягивания в висе на перекладине (тест направлен на собственно силовые способности). Средний показатель в конце эксперимента в контрольной группе составил 6,5 ± 1раз. В экспериментальной группе результат имел среднее значение 10,6 ± 1,2раза. Прирост результата составил 37,7 % это на 28,5 % больше, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что данная нами нагрузка для юношей 15-17лет в экспериментальной группе значительно улучшила результат.

Бег на 60 метров (тест направлен на развития скоростно-силовые способности). В контрольной группе в среднем равнялось 7,8 ± 1сек. В экспериментальной группе результат в среднем 7,5 ± 1сек. Прирост в этом упражнении составил 9,3 %, что на 6,7 % больше чем в контрольной группе. Эти данные дают нам повод говорить о тенденции увеличения данного показателя больше в экспериментальной группе.

Таблица 1

Исследуемые показатели физической подготовки между группами до и после эксперимента

Тесты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	до экс.	после экс.	прирост в %	до экс.	после экс.	прирост в %
Сгибание и разгибание туловища за 30 сек.	24,6	27,1	9,2 %	24,2	29,3	17,4 %
Прыжок в длину с места (см.)	213,6	217,5	1,8 %	206,1	222,9	7,5 %
Подтягивание в висе на перекладине (раз)	5,9	6,5	9,2 %	6,6	10,6	37,7 %
Бег на 60 метров (сек.)	8,0	7,8	2,6 %	8,2	7,5	9,3 %

* * *

1. Определение рационального соотношения средств и методов развития силовых способностей, эффективной последовательности распределения их в каждом комплексе, позволяет значительно ускорить физическое развитие школьников 15-17лет.

2. Проведенные контрольно-педагогические тесты показали, что для обеспечения всестороннего развития школьников 15-17лет учитывая их возрастные особенности, наиболее эффективным являются комплексы упражнений с отягощениями на занятиях физической культуры.

3. Методика использования упражнений с отягощениями на уроках физической культуры у старшеклассников позволяет повысить уровень физического развития школьников 15-17 лет, что подтверждают результаты экспериментальной группы: прирост в подъеме туловища за 30сек. 17,4 %, прыжок в длину с места прирост 7,5 %, в подтягивании прирост 37,7 %, прирост в беге на 60 м 9,3 %.

Список литературы:

1. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовке в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – С. 215.

2. Воробьев А.Н., Прилепин А.С., Хлыстов М.С. Сравнительная эффективность применения различных отягощений в тренировках тяжелоатлетов // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 4. – С. 10-13.

3. Воробьев А.Н. Сорокин Ю.К. Анатомия силы. – 2-е изд., доп. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – С. 80.

4. Дворкин Л.С. Силовые единоборства. – Ростов-н/Д: Феникс, 2001. – С. 384.

5. Кузнецов В.С. Колодницкий Г.А. Силовая подготовка детей школьного возраста // Физическая культура.

6. Лапутин А.Н. Атлетическая гимнастика / А.Н. Лапутин. – К.: Здоровья, 1990. – 174 с.

7. Пустовойт Б.Г. Упражнения с гантелями, амортизаторами, гирями, штангой. – М.: Физкультура и спорт, 1968. – С. 104.

8. Фохтин В.Г. Атлетизм – дома (упражнения без снарядов). – М: Советский спорт, 1990. – 31 с.

9. Юровский С.Ю. Атлетизм – дома (занятия с гантелями). – М.: Советский спорт, 1989. – 48 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СЕВЕРНЫХ СЕЛЬСКИХ РАЙОНАХ

© Щетинина С.Ю.[♣]

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск

В работе представлены результаты экспериментальной работы по реализации гуманитарных технологий физического воспитания школьников и создания интегрированной физкультурно-спортивной среды в условиях северных сельских районов.

В условиях сельской местности школе отводится особая роль в формировании установок и ценностных ориентаций детей, потребности у них в здоровье и здоровом образе жизни. Специфика же северных сельских районов усугубляется еще и тем, что на жизнедеятельность человека накладываются не только тяжелые социально-экономические, но и суровые климато-географические факторы, что сказывается на здоровье и образе жизни населения.

Статистические данные свидетельствует об ухудшении состояния здоровья школьников северных сельских районов Хабаровского края, снижении их двигательной и функциональной подготовленности, а также отставание школьников Хабаровского края по отношению к показателям Центральных и Южных районов, и более низкую продолжительность жизни в целом населения Дальневосточного округа по сравнению с Центральным и другими округами.

Остановить наблюдающуюся тенденцию и изменить ее в позитивную сторону и призваны в той или иной мере общеобразовательные учреждения. Наличие взаимосвязи между физической подготовленностью и состоянием здоровья – установленный факт. Между тем, упражнения, выполненные неохотно, без усилия не могут оказать такого же влияния на занимающихся, как упражнения, выполненные сознательно и активно. Только в том случае, если учащиеся обладают высоким уровнем мотивации, определяющим их потребности и интересы в учебно-воспитательном процессе, его эффективность будет высокой и побуждать школьников к самостоятельной деятельности по увеличению резервов своего здоровья.

[♣] Доцент кафедры Физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент.

Таким образом, учет потребностно-мотивационной сферы школьников в видах двигательной активности и региональных особенностей среды проживания, тренировочная направленность части уроков физической культуры, оптимальное сочетание образовательного и двигательного компонента, интеграция с социальной средой муниципального образования являются факторами повышения эффективности и качества образовательного процесса в общеобразовательной школе, что и легло в основу разработки нами гуманитарных технологий физического воспитания школьников северных сельских районов.

В связи с чем, представляем опыт работы МОУ СОШ № 11 п. Новый Ургал Верхнебуреинского района Хабаровского края по организации личностно ориентированного физического воспитания школьников, созданию здоровьесберегающей среды. Являясь единственной школой в посёлке, но, тем не менее, одной из сильнейших в Верхнебуреинском районе, это единственное место, где учащиеся могут бесплатно заниматься физкультурой и спортом. Отличает эту школу сплоченный творческий коллектив физкультурников и заинтересованный административный аппарат. Только при таком союзе возможна реализация инновационных проектов, личностно ориентированного физического воспитания школьников.

С 2005-2006 учебного года и по настоящее время на базе школы МОУ СОШ № 11 п. Новый Ургал Верхнебуреинского района действует *муниципальная экспериментальная площадка* по апробации технологии физического воспитания школьников северных сельских районов (спортивно-оздоровительная технология) (С.Ю. Щетинина, 2005, 2006 и др.).

В эксперимент изначально были включены учащиеся 5-х классов – созданы 4-е экспериментальные группы и одна контрольная (на базе МОУ СОШ № 6 п. Чегдомын). В экспериментальных и контрольном классах проходило 3 урока физической культуры в неделю. В 10-ом классе (2010-2011 уч. г.) учащиеся были объединены в 2-е экспериментальные группы, в связи с тем, что некоторые их них покинули школу после получения основного образования.

В течение экспериментального периода прослеживались результаты психофизического состояния учащихся, потребностно-мотивационной сферы, ценностных ориентаций, показателей здоровья (группа здоровья учащихся, динамика заболеваемости детей в течение учебного года), проводилась оценка уровня сформированности знаний по здоровой жизнедеятельности, оценка результатов спортивной деятельности, психологическое тестирование в динамике от 5-го к 11-му классу и относительно контрольного класса. Было разработано календарно-тематическое планирование на каждую экспериментальную группу для учащихся 5-11 классов.

Результаты исследования были представлены на открытых уроках в экспериментальных классах в школе п. Новый Ургал, обсуждались на районных методических объединениях учителей физической культуры, были озвучены на коллегиях при отделе образования Верхнебуреинского муни-

ципального района, представлены в Министерстве образования и науки Хабаровского края.

Приказом № 625 от 30.04.2009 г. Министерства образования Хабаровского края «О присвоении образовательным учреждениям *статуса «Краевая экспериментальная площадка – 2009»*, в целях поддержки опытно-экспериментальной деятельности МЭП МОУ СОШ № 11 п. Новый Ургал присвоен статус «Краевая экспериментальная площадка 2009».

Краевая экспериментальная площадка работает по теме «Создание физкультурно-спортивной образовательной среды в условиях северного сельского района». Состав участников эксперимента: экспериментальные классы – 9А, 9Б, 9В, 9Г МОУ СОШ № 11 п. Новый Ургал; контрольные классы – 9А, 9Б МОУ СОШ № 6 п. Чегдомын. Этапы экспериментальной площадки: 1) май 2009 г. – июнь 2010 г.; 2) сентябрь 2009 г. – май 2012 г.

Практика реализации экспериментальной работы в МОУ СОШ № 11 включала организацию интегрированной физкультурно-спортивной среды посредством создания учебно-тренировочных групп, внедрения технологии здоровьесберегательной направленности, технологии взаимодействия родителей и детей в двигательной активности, рекреационной деятельности; использования возможностей социальной инфраструктуры поселка (совместные мероприятия с ДК «Железнодорожник» – «Волейбол», «Баскетбол», «Русская лапта» и др.); мониторинга уровня физического развития, физической подготовленности и состояния здоровья школьников; обмена опытом работы с членами профессиональных педагогических сообществ и др.

Педагогический коллектив школы, особенно учителя физической культуры, принимают самое активное участие в практической работе по реализации основных задач эксперимента. Эффективно и плодотворно работает методическое объединение учителей физической культуры. Учителя-экспериментаторы разрабатывают этапы уроков с учетом новых технологий: личностно-ориентированный подход в обучении; проектная деятельность; дифференцированное и индивидуальное обучение; информатизация учебного процесса; проводят уроки-презентации.

Участие в экспериментальной работе позволяет учителям вырабатывать в себе внутреннюю установку на постепенное освоение ступенек профессионального мастерства педагога-экспериментатора, на «своеобразный рост» в области эксперимента (сегодня я могу одно, завтра буду осваивать и делать в области эксперимента другое).

Все учителя-экспериментаторы оканчивали компьютерные курсы и применяют компьютер на учебных занятиях, а также для ведения всевозможной документации и отчетности. Каждый учитель-экспериментатор накапливает полученный материал, анализирует результаты своей работы.

В ходе работы с педагогическим коллективом проводились совещания по экспериментальной работе, специальные занятия по составлению методических разработок и начало работы по обобщению опыта.

Психологическое сопровождение проводилось в виде:

– диагностики состояния учащихся и педагогов;
– диагностики и формирования комфортности среды;
– развития в коллективах межличностных отношений;
– снятия стрессов;
– снятия тревожности.

На протяжении многих лет учащиеся школы добиваются больших успехов в физкультурно-оздоровительной работе. Ежегодно учащиеся школы, в том числе учащиеся экспериментальных классов, становятся победителями в разных этапах районной и краевой спартакиад, районной и краевой олимпиаде по физическому воспитанию.

Взаимодействие «педагог-родитель» является одним из основных слагаемых успешного решения поставленных задач. Вся работа по экспериментальной деятельности строится в тесном контакте с семьей. Это подразумевает изменения в системе «педагог–родитель», требует усилий от педагогического коллектива общеобразовательного учреждения.

С целью выявления потребностей родителей в области воспитания их детей и привлечения к сотрудничеству в приобщении к здоровому образу жизни систематически проводились анкетирование, результаты которого показывали, что большинство родителей обеспокоены здоровьем своих детей, согласны оказывать посильную помощь в данном направлении, и хотели бы продолжать приобщать детей к здоровому образу жизни.

В школе идёт комплексная работа по пропаганде здорового образа жизни, привлечение детей и их родителей к занятиям физической культурой и спортом. Регулярно проводятся совместные мероприятия с детьми и их родителями: Малые Олимпийские Игры, включающие в себя соревнования по волейболу, пионерболу, баскетболу, легкой атлетике, шахматам, настольному теннису, лыжным гонкам; всевозможные подвижные игры, соревнования «Папа, мама, я – спортивная семья!» и др. для учащиеся с 1-го по 11-ый класс.

Просветительно-воспитательная работа с учащимися, направленная на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, ведется параллельно с просветительной работой с родителями. В школе регулярно проводятся конкурсы плакатов «Нет наркотикам!», «Нет сигарете!», конкурсы и викторины по ЗОЖ. Перед детьми и их родителями выступают врачи поселковой больницы с различными беседами на медицинскую тематику, дают бесплатные консультации по различным вопросам.

Профилактика и динамические наблюдения за состоянием здоровья учащихся. Установлено тесное взаимодействие с медицинским работником школы. Каждый учитель, работающий с детьми в экспериментальных классах, хорошо информирован о состоянии здоровья конкретных учеников и использует эту информацию при организации индивидуальной и дифференцированной работы с учащимся. Для этого ученики, их родители, учите-

ля-экспериментаторы, медицинский работник школы участвуют в проведении мониторинга, в ходе которого выявляются:

- общее состояние здоровья, наличие хронических заболеваний;
- текущая заболеваемость, в том числе скрытая (ребенок не обращается к врачу, а 2-3 дня находится дома под наблюдением родителей); режим дня, бытовые условия.

В центре нашего внимания – *факторы школьного риска* (перечислены по степени значимости и силе влияния):

- стрессовая педагогическая тактика; стрессогенные (дидактические) технологии проведения урока и оценивания знаний учащихся;
- интенсификация учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;
- функциональная неграмотность педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья;
- некоторая неграмотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей.

В работе с семьей педагоги использовали следующие формы работы: общие и классные родительские собрания с приглашением узких специалистов; индивидуальные консультации психолога, медицинской сестры, врачей поселковой больницы; подготовка фото и видео материалов о работе с детьми, информационных стендов и групповых уголков; индивидуальная работа с родителями.

Результаты исследований по внедрению гуманитарных технологий и созданию интегрированной физкультурно-спортивной среды в условиях северных сельских районов показали положительную динамику исследуемых характеристик в экспериментальных классах и относительно контрольных: повысилась физическая подготовленность детей, мотивация к занятиям, улучшился микроклимат в классе, ценностные ориентации и психологические характеристики учащихся. Повысилась удовлетворённость родителей организацией физического воспитания в школе и педагогов от результатов своей деятельности.

Секция 9

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Чикалова О.И.[♣]
Гимназия № 82, г. Краснодар

Данная работа представляет собой размышления автора о проблемах, с которыми сталкивается современная школа и вузы.

> Не гнаться за многим, стремиться к глубине. Суть величия – не количество, а качество. Превосходное всегда единично и редко; чего много, тому цена не велика.
>
> *Б. Грасиан-и-Моралес* [1, с. 32]

К сожалению, мы постоянно вынуждены выбирать между качеством и количеством. Количество второсортицы и товаров низшего качества так захлестнуло нас со всех сторон, что мы, как глоток чистого воздуха, желаем найти среди всех этих плевел зерно качества. Это касается всех сфер современной жизни, образование в том числе. Мир держится на мастерах, утверждал Р. Рождественский. Сейчас их количество катастрофически падает, хотя процент людей с дипломами и корочками так же катастрофически быстро растет. Мы рискуем в ближайшем будущем лишиться настоящих профессионалов, и, чтобы этого не произошло, необходимо срочно менять подход к соотношению качества и количества. Давно пора ставить в аттестат и диплом действительные, а не желательные оценки, перестать создавать иллюзию успешности. Сейчас, к сожалению, учебные заведения, реально показывающие результат выпускников и обучающихся, стоят где-то в конце списка, теряют свой авторитет, начинают пополняться теми учащимися, от которых избавляются другие образовательные учреждения, что еще более усугубляет показатели. Значит, надо врать. Получается замкнутый круг.

Разорвать его можно только тогда, когда моральные устои общества опять будут высоки. И прививать нравственность нужно с колыбели. Правильно говорили наши бабушки: «Воспитывать надо, пока дитя поперек кровати лежит, потом уже поздно».

Но сейчас, к сожалению, очень часто родители растят потребителей и приспособленцев: так проще жить. А ведь Т. Фуллер предупреждал: «Тот, кто не прививает своему сыну ничего полезного, кормит вора» [1, с. 32]. Дурное в человеке быстро растет, прочно пускает корни. Дети, в которых не воспитывается ответственность и трудолюбие, никогда не учатся хорошо в школе, не перетруждают себя таким кропотливым занятием, как каждодневный, добросовестный ученический труд. А хорошие оценки такие дети и родите-

---

[♣] Учитель русского языка и литературы.

ли стараются не заработать, а «выдавить» из учителя. Сейчас это входит в силу, становится привычным, качество образования (а не показатели) падает. Потом эти ученики, отсидевшиеся 11 лет в школе, пополнит собой многочисленную «армию» вузовских дипломированных «недорослей». И идут они «в люди», посредственность, ничего не знающая, ничего не умеющая и не желающая уметь.

Что же, преподаватели вузов не видят, кого выпускают? Видят. Но места, в основном коммерческие. Оплатил свое пребывание, по-другому не назовешь, – получи диплом. Не оправдывает себя платное высшее образование, вот в чем проблема. А к бесплатному, от денег не зависящему, но зато объективному, похоже, никто возвращаться не собирается. Загоняем высшее образование в тупик.

Но вернемся к истокам образования в школе. Чтобы все поставить с головы на ноги надо задействовать все институты общества, в первую очередь, семью, ведь «один отец значит больше, чем сто учителей» [1, с. 234], как говорил Герберт. Но на деле над этой проблемой бьется только школа, одна за всех. А в ответ, как правило, мощная волна сопротивления родителей, в воспитательную программу которых входят сейчас, по-видимому, другие приоритеты: меньше сделай – больше получи. Да и средства массовой информации часто вместо поддержки ополчаются против школы, еще больше распаляя родителей, уверенных, что в системе образования работают только взяточники, садисты и аморальные личности. Именно такое мнение складывается у меня после просмотра очередной скандальной программы о школе. Телевизор вообще перестала смотреть: почти двадцать лет работаю в школе, и только о единицах учителей могу сказать, что они не отличаются душевной чистотой. «Один в поле не воин», – гласит народная мудрость. Надолго ли хватит школу биться в одиночку? Нужна поддержка, защита, авторитет. Вот над какими проблемами должно работать государство, если требуется качественное образование.

Со следующей проблемой сталкиваемся, когда говорим об образовательных программах, которые усложняются. Это объяснимо. Мир не стоит на месте, объем знаний у выпускника должен быть большой, чтобы не отстать от жизни. Тут и начинается…

Никто и не будет спорить, что Пушкин был поэт-гений, но стихи он не начал писать в колыбели. Всему свое время. А мы теперь хотим, чтобы ребенок школьных лет знал то, что недавно изучали только в вузе. Рано ему еще; выше головы не прыгнешь. Не лезут в голову «взрослые» знания, не понимает он их еще, а нам твердят: «Надо». А все ли надо? Груз знаний подчас становится непосильным, а это у любого отобьет любознательность, да и здоровье подорвет.

А о многообразии учебников, по которым нам предлагают обучать современных детей, отдельный разговор. С одной стороны, свобода выбора, которая предоставляется школам, – это хорошо. С другой… Мы ставим опы-

ты на наших детях, вычеркивая после образовательных экспериментов целые поколения, которые не получат из-за изъянов учебных программ и учебников должного образования.

Природные способности учеников – самая больная тема. Современные дети, протравленные консервантами и лекарствами, рожденные в неблагополучных семьях, учатся с трудом. Для них и элементарный уровень труден, что ж говорить о программах углубленного изучения? И попадают учителя в клещи: с одной стороны – ребенок, не способный усваивать материал, с другой – высокие требования, предъявленные государством к уровню образования. Горько усмехаясь, вспоминаю изречение, которое прочла у М.С. Норбекова: «Дурака учить, что мертвого лечить» [2]. Может быть, грубо, но правда. Надо реально смотреть на физические и умственные способности современных детей и не требовать от школы большего, чем она может им дать.

И о зарплате не хочется забывать. Чтобы человек качественно работал, денег должно хватать не только на предметы первой необходимости, но и на полноценный отдых. Учитель, преподаватель – человек, который ведет поколение за собой. Он должен быть на шаг впереди остальных, видеть мир, профессионально саморазвиваться. А пока это только мечты. Мы хватаем побольше часов, чтобы выжить, забываем про нормальный режим дня, про свою семью, идем на работу уже замученные и нервные от хронической усталости. О каком качестве преподавания можно тогда говорить?

Проблем, влияющих на качество образования, много. Хочется верить, что государство станет их спокойно и разумно решать, а не бросаться из крайности в крайность.

Список литературы:

1. Крылатые выражения. – М.: Просвещение, 1992.
2. Норбеков М.С. Опыт дурака или Ключ к прозрению. – М., 2003.

Секция 10

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© Лобзина Т.П.[♣]
Центр развития личности «Жираf», г. Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород

В статье обосновывается необходимость подготовки родителей к сложному делу воспитания и образования детей, обозначается роль педагогов во взаимодействии с семьей и основные направления реализации концепции субъект-субъектного взаимодействия родителей и ДОУ.

В настоящее время семье отведена роль «специфического социального института, в котором переплетаются интересы общества, членов семьи в целом и каждого из них в отдельности. Важнейшей его функцией является воспитательная функция, заключающаяся в духовном воспроизводстве населения» [3]. Семья имеет безусловную силу и преимущество в воспитании детей. Значимость семьи, как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится значительную часть своего времени, и родители, столь родные и любимые, оказывают большое и действенное влияние на ребенка. Особенно продуктивным для семейного воспитания является период дошкольного детства – уникальное время, когда в маленьком человеке закладываются все основы личности. Как сформируется ребенок в этом возрасте, такова будет и его жизнь.

Проблему актуальности семейного воспитания, необходимости подготовки родителей к сложному делу воспитания детей рассматривали великие российские педагоги, психологи и общественные деятели прошлых лет Е.А. Аркин, Н.В.Шелгунов, К.Д.Ушинский, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, зарубежные ученые Г. Спенсер, К.Цеткин, А. Адлер и педагоги современности С.Л. Соловейчик, Т.А. Куликова, О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева и др.

Аркин Е.А. объясняет «источник огромной силы воздействия семьи на ребенка: В семье ребенок чувствует, видит, слышит не только, как надо жить, что надо знать, как надо вести себя, но практически познает жизнь, то, как люди ведут себя, что они знают. Каждый день с утра до вечера, а иногда и до поздней ночи семья в лице родителей, старших братьев и сестер, бабушки развертывает перед ребенком образцы самых разнообразных форм поведения, своего рода «ассортимент» образцов, слов, жестов, манер, отношения к труду, к людям, к политике. И этот «ассортимент» образцов исходит от лиц,

---

[♣] Руководитель Центра развития личности «Жираf», соискатель кафедры Теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования.

которых ребенок любит или боится, считает высшим авторитетами» [1]. В этот круг входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность малыша быть защищенным, любимым и эмоциональный образ которых запечатлевается в его сознании иногда на всю жизнь. Родители являются первыми педагогами и находятся с ребенком в сензитивные периоды, которые являются наиболее благоприятными для воспитательной и образовательной работы. Шелгунов Н.В. дает четкое определение семье, затрагивая важную роль родителей на ранних этапах развития ребенка: «Семья – основная ячейка общества, из нее оно выходит и в ней оно отражается. Воспитание начинается с колыбели, но ведь и порча тоже начинается с колыбели» [5].

Долгое время государство брало на себя главенствующую роль в воспитании подрастающего поколения. В развитии идеи сотрудничества детского сада и семьи прослеживается следующая динамика: 1) стремление подчинить семью влиянию детского сада (семейное воспитание должно выполнять общественный заказ); 2) развитие идеи сочетания общественного и семейного воспитания (60-70 г.г. XX в.); 3) понимание и утверждение позиции родителей как субъектов целостного образовательного процесса, наряду с педагогами и детьми.

Т.о. в настоящее время формируется новая концепция взаимодействия семейного и общественного образования. В проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (Глава 2, ст. 19, часть 3) выделяется отдельная образовательная категория «Семейное образование». Данная форма ставится наравне с дошкольным и даже школьным образовательным учреждением и правомочна осуществлять образовательный процесс вне этих учреждений [6].

Ушинский К.Д. подчеркивает, что родители, «отдавая детей на руки педагогу или помещая их в учебное заведение, не избавляются от священной обязанности наблюдать за формированием их личности. Но для этого родители должны иметь здравые понятия о том, что они могут требовать, с одной стороны, от педагога, с другой – от детей. Родители определяют род воспитания для своих детей, выбирают дорогу в жизни. Они всегда являются хотя бы отчасти воспитателями своих детей и закладывают первые семена их будущих успехов или неуспехов. Понятно, как важно для них в этом случае приобретение педагогических знаний»[5].

Способны ли родители стать полноценными педагогами, первыми педагогами, каковыми определяет их Закон об образовании? Возможно ли без специальной подготовки выполнить свои обязанности и заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Этот педагогический процесс – сложнейший в природе, его нельзя сравнить ни с каким другим по своей сложности. Безусловно, он требует предварительной подготовки, он не может основываться исключительно на интуиции и имеющихся у родителей педагогических убеждениях, формирующихся в нас в течение длительного времени под влиянием наших родителей,

учителей, примеров, окружающих нас в повседневной жизни. Сложность заключается и в том, что окружающий нас мир склонен к быстрому изменению, а наука о человеке – не точная наука, которую можно представить в формулах и посчитать. Каждый ребенок индивидуален и неповторим.

Об актуальности получения специальных знаний рассуждает и английский философ, психолог и социолог Г. Спенсер: «Если ли бы купец начал вести серьезное коммерческое дело, не имея ни малейшего понятия об арифметике и бухгалтерии, мы бы ахнули на его безрассудство... Или, если бы человек не зная анатомии, вздумал заявить себя хирургом, мы бы удивились его смелости и пожалели бы его пациентов. Но когда родители приступают к трудному делу воспитания детей, ни разу ни подумав о физических, нравственных и умственных началах, которыми им следовало бы руководствоваться, мы не удивляемся и не жалеем будущих жертв... Начало зла кроется в бестолковом воспитании» [5].

Родительский труд – это тяжелый труд, который не всегда приносит желаемые плоды. Но ведь, ни одна семья, решившая завести ребенка, не берется за изучение этого трудного дела, совершенствование своих педагогических способностей и не задается вопросом о своей пригодности к ней. А если и берутся родители за изучение литературы и интернет-ресурсов без предварительной подготовки, без знания основ, то зачастую это заканчивается внедрением в семейное воспитание голой дидактики и авторитаризма. Особенность этого труда в том, что он основан на единстве разумной родительской любви, понимания, мудрости, личностного принятия внутреннего мира и планирования его места во внешнем мире.

Цеткин К. «Женщина не рождается педагогом, так же как и мужчины не рождаются сапожниками, солдатами, художниками... Все предметы, которые мы желаем получить в наиболее совершенном виде, мы отдаем для выделки обученным специалистам. На воспитание же детей не обращается такого внимания. Женщина не знакомая с условиями физического развития ребенка, которые служат ключом к пониманию умственного развития его, не умеет тонко и тактично действовать, женщина, не владеющая техническими методами обучения, не сумеет воспитать истинного человека [5].

Соловейчик С. говорит, что педагогический опыт родителей держится на вере в опыт родителей и предшествующих поколений, а педагогические убеждения кажутся здравым смыслом. А если так происходит, следовательно, из поколения в поколение передаются педагогические ошибки. Безусловно, родителям необходимо совершенствоваться, развиваться, пересматривать свои убеждения. Где можно получить определенный запас знаний о том, как воспитывать в семье? Это может происходить самостоятельно или с помощью дошкольных образовательных учреждений.

В случае если родители самостоятельно изучают педагогическую литературу, нужно более внимательно относиться к ее подбору. Как отмечает С.Л. Соловейчик, педагогическая литература для родителей, в отличие от

педагогической литературы для педагогов, не должна содержать только информацию о целях, методах и приемах воспитания. Особенно важны для нее этические, нравственные, общечеловеческие вопросы, вопросы человеческого общения. Многие родители изучают педагогическую литературу, интересуются новейшими методами и приемами воспитания и обучения, но это не приводит к желаемым результатам. В педагогической литературе правила и принципы применимы для детского коллектива, а не для воспитания в семье. В образовательном учреждении воспитание одно, а в семье совсем иное, хотя цель едина для всех: воспитание зрелой, сознательной личности. Но каждая среда (семейная и общественная) выполняет свои, присущие только ему задачи. И если ДОУ берет на себя роль взаимодействия с семьей, то основу работы должна составлять не общая, а семейная педагогика, изучающая специфику условий семейного воспитания, их потенциальные возможности, разрабатывающая научно-обоснованные рекомендации. Следовательно, каждый педагог такого ДОУ должен быть специалистом по преподаванию семейной педагогики родителям. Однако программа подготовки специалистов дошкольного образования по специальности 030900.00 «Дошкольная педагогика и психология» не включает в себя «Семейную педагогику» как отдельную дисциплину или включает незначительное количество часов в качестве Вузовского компонента. Следовательно, выпускники такой программы не способны оказать квалифицированную помощь родителям по многим вопросам семейного воспитания.

Соловейчик С.Л. отмечает, что «педагогика – наука об искусстве воспитания детей, но не всех, а только чужих. Когда же дело доходит до собственных детей, то всякая наука вроде бы конается и начинается неизвестно что. Для воспитания тысячи детей нужна наука управления, для воспитания одного – наука общения...» [7]. Многие ли педагоги сами владеют искусством общения? В общении кроется, на мой взгляд, основополагающий принцип работы с родителями: Педагог, владеющий личностно-ориентированным общением, не только легко наладит работу с родителями, но и сможет научить искусству общаться с детьми. Тренинги делового общения, столь популярные при подготовке менеджеров, продавцов, управленческих кадров, к сожалению, редко применяются при подготовке педагогических работников.

В завершении хочется отметить, что на современном этапе функция работы с семьей определена образовательным учреждениям и не существует специализированных институтов повышения уровня родительской грамотности и культуры. Имеющиеся системы работы ДОУ по взаимодействию с родителями не дают должного результата. Требует кардинальных изменений и подготовка специалистов по дошкольному образованию, а именно: педагогам недостает специальных знаний по «Семейной педагогике», навыков делового общения с взрослыми и личностно-ориентированного общения с детьми, формирования субъектной позиции родителей в педагогическом процессе. Основой данной работы должна стать соответствующая мотива-

ция педагогических кадров, обозначение значимости и ответственности взаимодействия с семьей для дальнейшего развития детей, запуск механизма активного поиска средств и способов работы с родителями.

Список литературы:

1. Аркин Е.А. Родителям о воспитании: Воспитание ребенка в семье от года до зрелости / Е.А. Аркин. – 2-е изд. – М.: Гос. учебно-педагогическое издательство мин. Просвещения РСФСР, 1957. – 348 с.

2. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. завед. / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство центр Академия, 2000. – 160 с.

3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних и высших учеб. заведений. – М.: ACADEMA, 1999. – 230 с.

4. Макаренко А.С. Книга для родителей: К столетию со дня рождения А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.: ил.

5. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. М.Б. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 1987. – 288 с.

6. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

7. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – 2-е изд. – М.: Дет. лит., 1989. – 367 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Отс М.В.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой

В статье рассматриваются требования к уровню проявления педагогического мастерства учителей старшей школы на современном этапе развития общеобразовательной школы.

Концепция модернизации российского образования и «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» ставит перед старшей школой задачи разностороннего развития учащихся, их творческих способностей, умений и навыков самообразования, формирования у старшеклассников готовности и адаптации к меняющимся социальным условиям жизни

[♣] Учитель английского языка.

общества, осознанному выбору профессии. Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Основными задачами обучения в старшей школе являются: овладение умениями планирования и программирования собственного образовательного движения; овладение коммуникативной компетентностью в сочетании с компетентностью решения учебных и профессиональных проблем как универсальным способом социализации; овладение средствами накопления ресурсной базы для эффективного функционирования в жизни; выращивание умения выбирать адекватные средства для достижения поставленных целей; формирование способностей к самостоятельному добыванию знаний [2].

Решение данных задач предъявляет все более высокие требования к уровню проявления педагогического мастерства учителей старшей школы – по большому счету, это те же требования, что и к вузовским преподавателям. Учитель старшей школы, как и университетский профессор, должен заниматься научными исследованиями, обязательно вести методические разработки – осмыслять и описывать свой профессиональный опыт.

В компетентность учителя входит осуществление обучения и воспитания старшеклассников, использование современных образовательных, в том числе информационно-коммуникационных технологий, способность эффективно применять учебно-методические, информационные и иные ресурсы, постоянно развиваться в профессиональном отношении.

В настоящее время старшая ступень школы по организации образовательного процесса незначительно отличается от основной школы. Преобладают формы, типичные для классно-урочной системы; по характеру взаимодействия между учениками и учителями в старшей школе до сих пор применяются фронтальные формы организации обучения при незначительной доле групповых и еще меньшей – индивидуальных.

Поэтому имеющиеся в старшей школе противоречия обусловлены с одной стороны, особенностями возраста старшеклассника, с другой, изменившейся социальной ситуацией, и с третьей – несоответствием образовательной системы ни особенностям возраста, ни специфике современного социума.

Последнее десятилетие явилось для школы временем активной профилизации. Обоснование введения профильного обучения на старшей ступени школы основано на психофизиологических особенностях детей старшего школьного возраста, где ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. Полноценно осуществлять профильное обучение может далеко не каждый учитель старшей школы, так как переход к профильному обучению ставит учителя перед необходимостью пересмотра привычных стереотипов работы с учащимися, а также изменяются ценности его профессиональной деятельности [3].

Исследование затруднений учителей в г. Новый Уренгой при переходе к профильному обучению, показало, что только 27 % учителей считают, что в

профильном классе может работать любой учитель, а 67 % придерживается противоположной позиции: по девятибалльной системе они оценили свои знания соответственно на 4 и 2,75 балла. О растерянности говорит и то, что 90 % опрошенных затруднились ответить на вопрос: какие новые знания и умения должны быть сформированы у учителя профильной школы? 70 % опрошенных считают, что главная цель профилизации – подготовка к поступлению в вуз, и только 15 % отметили такую задачу, как самоопределение выпускников. Это вызвано недостаточной теоретической готовностью педагогических кадров к обучению учащихся по выбору профиля, неумением учителей занять соответствующую для этого новую позицию помогающего, а не доминирующего наставника. Переход к профильному образованию обострил проблемы готовности учителей к поиску адекватных методов и технологий образования. Массовый учитель, в принципе, ориентирован на сохранение существующей системы образования, на использование традиционных методов обучения. Переориентировать его на меняющуюся, учащуюся школу – основная проблема.

Для успешного решения задач модернизации общего образования, современный учитель старшей школы должен по-новому осмыслить свою профессиональную деятельность: ему необходимо хорошо ориентироваться не только в своей предметной области, но и владеть современными педагогическими технологиями, уметь работать в информационном пространстве, быть способным к системному действию в профессионально-педагогической ситуации, обладать креативными способностями, аналитической и рефлексивной культурой.

Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в школе, его интенсификация, активное внедрение новых технологий обучения, воспитания, развития учащихся в значительной степени зависит от научно-теоретической и практической подготовленности учителя, его профессиональной культуры, а это предполагает его непрерывное творческое самосовершенствование.

Важной предпосылкой, обуславливающей начало процесса самосовершенствования, является отношение самого учителя к предъявляемым требованиям. Вполне понятно, что при индифферентном отношении к ним никакой речи о развитии собственной личности быть не может. Только при осознанном принятии требований учитель будет ощущать потребность в самосовершенствовании. Профессиональное самосовершенствование учителей осуществляется в двух взаимосвязанных формах – самовоспитание и самообразование, взаимно дополняющих друг друга, оказывающих взаимное влияние на характер работы человека над собой [1].

Таким образом, в настоящее время имеется ряд противоречий и затруднений, заключающиеся в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности современного учителя, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в педагогической деятельности:

- между необходимостью дальнейшего совершенствования специальных знаний, профессиональных умений и качеств учителя старшей школы, и профессионально-педагогическими знаниями, умениями, традиционно утвердившимися в системе педагогического образования;
- между необходимостью активного внедрения современных педагогических технологий, способных оптимизировать учебную деятельность в условиях старшей школы и недостаточным уровнем профессиональных умений учителей старшей школы, позволяющих реализовывать современные педагогические технологии в учебном процессе;
- между активно меняющейся профессиональной информацией и низким уровнем настойчивости на систематическое самосовершенствование.

Таковы основные противоречия в этой сфере, но их перечень может быть и продолжен.

Современный уровень развития общеобразовательной школы предъявляет новые, современные требования к уровню проявления педагогического мастерства учителя старшей школы. Изучение федерального государственного образовательного стандарта общего образования, анализ литературы, наблюдения за педагогической деятельностью учителей в условиях старшей школы позволили выделить наиболее важные требования, предъявляемые к уровню проявления их педагогического мастерства. К таким требованиям следует отнести:

а) учитель старшей школы должен знать:

- основополагающие документы: «Стратегию модернизации содержания общего образования», «Концепцию модернизации российского образования на период до 2025 года», «Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования»;
- методологические основы личностно ориентированного, индивидуального и компетентностного подходов к обучению и механизмы их реализации;
- содержание образования по предмету на базовом и профильном уровнях;
- методику разработки и организации элективных курсов;
- методику организации проектной, научно-исследовательской деятельности учащихся;

б) учитель старшей школы должен уметь:

- проектировать образовательный процесс, направленный на максимальную индивидуализацию обучения, усиление самостоятельного творческого начала в деятельности учащихся, развитие исследовательской деятельности и социальной практики;

- использовать многообразие видов и форм деятельности учащихся (проектные, индивидуальные и групповые формы деятельности учащихся; самостоятельная работа с различными источниками информации и базами данных; социальную практику; дифференциацию учебной среды: классно-кабинетное пространство, лаборатории т.д.);
- дополнительно к традиционным формам использовать новые виды, формы, методы и средства определения динамики продвижения учащихся в учебном процессе, учитывающие индивидуальные особенности учащихся;
- строить логику преподавания предмета, исходя из потребностей и возможностей учащихся; диагностировать и контролировать ситуации развития коллектива и каждого учащегося; прогнозировать трудности, определять их причины и пути исправления;
- применять методы и технологии обучения, формирующие практические навыки сбора и анализа информации, стимулирующие самостоятельную работу учащихся, закрепляющие опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, способствующие самоорганизации школьников, становлению их ценностных ориентации;
- использовать в учебном процессе возможности информационных технологий для открытого образования;
- содействовать профессиональному самоопределению учащихся;
- совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Таким образом, сегодняшний уровень развития общеобразовательной школы предъявляет новые, современные требования к уровню проявления педагогического мастерства учителей старшей школы, что в свою очередь способствует повышению эффективности и конкурентоспособности российского образования.

Список литературы:

1. Вафин Ф.Г. Факторы и барьеры творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационных школ: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.Г. Вафин. – Набережные Челны, 2004. – 218 с.

2. Википедия интернет-энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki.

3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.

4. Метелкин Д.А. Профильное обучение как вызов // Интерактивное образование. – 2006. – № 6-7. – С. 2.

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ – НОСИТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

© Солодкова М.В.[♣]
Филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Липецк

Нравственность учит не тому, как стать счастливым, а тому, как стать достойным счастья.

Иммануил Кант

Девальвация духовных ценностей в 90-е годы XX века оказала негативное влияние на общественное сознание. Резко снизилось воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования духовно-нравственных ценностей личности. Произошла смена всей образовательно-воспитательной парадигмы.

Наша школа, сокровищница нравственных ценностей, постепенно потеряла свой престиж. Перед обществом в настоящее время встала задача модернизации образовательно-воспитательного процесса. Его гуманизация, гуманитаризация и демократичность дают возможность нам, педагогам, понять, что школа и высшая школа не может и не должна ограничиваться ложным пониманием образования как «передачи знаний, умений, навыков». При таком механическом подходе педагог перестает быть педагогом, «детоводителем». Нельзя игнорировать морально-нравственный аспект образования и абсолютизировать его информативную сторону. Жизнь давно уже доказала беспочвенность представлений о том, что распространение научного знания само по себе создает совершенную нравственность. Мы видим, что достижения науки и падение нравов соседствуют друг с другом. «Кто идет впереди в знании, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед», – говорил Аристотель.

Нельзя заниматься воспитанием, если не знаешь, какого человека хочешь воспитать. Воспитание строится на основе определенного мировоззрения, целей, ценностей. Личность может воспитать только другая личность. Поэтому нас интересует модель личности учителя-носителя профессиональной нравственной культуры, его качества, факторы, под влиянием которых формируется педагогическая культура, и, наконец, те мировоззренческие основы, на которых строится процесс взаимодействия педагога с воспитанниками.

Содержание труда педагога объективно отражает потребности общества. Оно направлено на формирование личности каждого воспитанника в соответствии с требованиями общества, передачу молодежи общественно-

[♣] Доцент.

исторического опыта, необходимого для подготовки ее к творческому труду в условиях рыночной экономики.

Какими же качествами должен обладать выпускник школы?

Прежде всего, – умением жить в условиях расширяющейся демократии, гласности, общаться и взаимодействовать с людьми на правовой и демократической основе. Это предполагает, с одной стороны, способность признавать, понимать, принимать как должное наличие различных точек зрения, вести дискуссии и на высококультурной основе разрешать возникающие разногласия, противоречия, с другой – отказ от диктата и любых способов оказания давления на личность, требует уважения к ней, признания её достоинств и значимости. Обладателями всех этих качеств в ближайшее время должны стать молодые люди, окончившие школу, и если мы хотим, чтобы те положительные изменения, которые начали происходить в нашем обществе, закрепились окончательно, уже следует позаботиться о том, чтобы существенно изменить систему обучения и воспитания детей.

Сегодня педагогу не достаточно овладеть определённой суммой знаний и методикой работы, так как модернизация школы и образования в целом предполагают высокую нравственную культуру педагога – любовь к детям, долг, честь, достоинство, такт, деликатность, эмпатию, толерантность, творческий характер мышления.

Нравственная культура педагога – это та духовная наполненность, та подлинная интеллигентность, которая не позволяет человеку обидеть, унизить, оскорбить, отнестись с пренебрежением или высокомерием к другому человеку.

В последнее время всё чаще возникает вопрос: «Беднеют ли наши чувства?» Соотношение рационального и эмоционального – одна из самых больших тайн человечества. Рационализм необходим, и с этим трудно спорить. Однако, огорчительно, когда высокий интеллект уживается с убогим эмоциональным миром. Но не менее печально, когда повышенная эмоциональность не подкрепляется развитым интеллектом. Плохо и то, и другое.

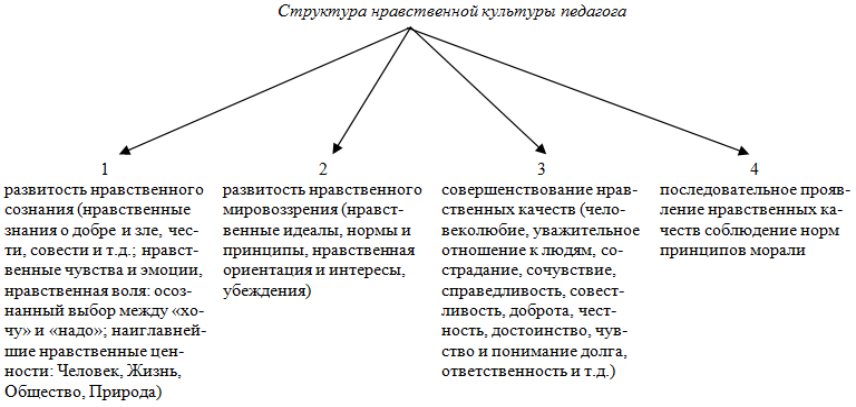
Для одних рационализм – достоинство характера, для других – душевная глухота. Все дело в воспитании, в духовном развитии личности. Ведь для того, чтобы тот или иной моральный принцип мог стать глубоким убеждением человека, он должен пройти большую эмоциональную «переработку» в его сознании, в его психике.

«Пускай во всём, что совершаешь ты,
Проступит след душевной чистоты.
Ведь сила не во внешности твоей,
А только в человечности твоей».

Муса Джалиль

Нравственная культура педагога представляет собой совокупность и меру развитости нравственного сознания и мировоззрения, нравственных качеств, полноту и последовательность их проявления в саморегуляции, в поведении, общении и деятельности учителя.

Дадим схематичное представление о структуре нравственной культуры педагога.



По содержанию нравственная культура педагога – это развитость нравственного сознания и мировоззрения; единство морально-должного и нравственно-сущего; проявление в системе поведения, общения и деятельности норм любви, добра, чести, совести, долга, достоинства; осуществление жизнедеятельности по принципам гуманизма, оптимизма, сотрудничества, демократизма, трудолюбия, миролюбия. Основной признак нравственной (практической) культуры педагога – единство морально-должного и нравственно-сущего, слова и дела.

Нравственная культура педагога обязательно предполагает любовь к детям, к педагогической деятельности, доброжелательность в отношении к окружающим – коллегам, родителям, а также широкую эрудицию, интуицию, способность преодолевать мелочную раздражительность. «Учитесь властвовать собой» – такова основа самоконтроля педагога.

Стержнем доверия и уважения учеников к учителю является педагогическая справедливость, искреннее отношение к детям.

Гуманистическая позиция требует отношения к ребёнку как главной ценности в педагогическом процессе. Именно за это ратовали наши замечательные учителя Сталь Анатольевич Шмаков и Константин Александрович Москаленко.

Закрепившаяся за педагогической профессией гуманистическая функция ставит педагога перед необходимостью приобщать воспитанников к

насыщенной социокультурной среде, которая питает развивающуюся личность ребенка и создает условия для ее самореализации.

Внимание к ученику, любовь, человеческое участие, непосредственная помощь, вера в его успех характеризуют нравственную культуру педагога и выступают факторами воспитания, что ярко проявилось в педагогической деятельности Василия Александровича Сухомлинского.

«... Мы воспитываем вовсе не примером, а отношением, собеседничеством, сотрудничеством», – говорил С. Соловейчик. Это воспитание созданием атмосферы доброжелательности, любви, уважения. Это выход на исповедальный уровень общения, доверия и предельной откровенности. Это действенное отношение одного «Я» к другому «Я», в результате которого возникает новая система – общность «Мы». Это педагогика сотрудничества, сотворчества, сопричастности, содействия, проявленная в работе замечательных отечественных педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова и других.

Эти педагоги на практике доказали, что для такого общения учитель должен расти, постоянно работать над собой – обогащать интересы, тренировать внимание, память, мышление, совершенствовать свои убеждения, формировать в себе способность быть открытым ко всем проявлениям личной жизни ребёнка, быть искренним, тактичным, уметь увлечь собой, уважать самого себя, быть уверенным в себе, уметь слушать и слышать, быть другом, уметь сочувствовать.

Нравственная культура педагога существует благодаря постоянным физическим и духовным усилиям учителя, она продукт его творчества, ежеминутного воспроизводства того, что однажды достигнуто. Её нельзя предметно передавать в готовом виде, как «сундук с добром», по определению Н.Е. Шурковой. К профессиональной нравственной культуре необходимо стремиться, пополняя свои духовные и интеллектуальные силы и знания. Поэтому важно решить, каким учителем я хочу быть. Хорошим? Выдающимся? Великим? Уильям Артур Уорд писал: «Хороший учитель – объясняет; выдающийся учитель – показывает; великий учитель – вдохновляет».

Нравственная культура педагога выражается в способности учителя работать с детьми на наивысшем уровне культуры. Тогда современная школа становится местом, где каждый имеет право на успех, на счастье, на творчество – и ученик, и учитель.

В традиционной авторитарной школе учитель, подобно урагану, обрушивает на детей поток информации. Ученики бесконечно подвергаются то шквальному ветру, то граду. Такое воспитание вселяет в детские сердца постоянный страх, неверие в свои силы, неудовлетворение, зависимость, чувство вины. Другая, гуманистическая позиция педагога, заключается в управлении воспитательным процессом. Учитель – это подземный родник, присутствие которого угадывается лишь по прекрасной зелени вокруг.

В основе своей эффективность учебно-воспитательной работы и эмоциональное состояние детей зависят от мировоззрения учителя, от его манеры общения, его профессионально-нравственного понимания нового подхода к своей роли. Учитель – это не страж с указкой у доски. Он представляет детям наивысшие образцы нравственной культуры общения. Такой учитель не объясняет и не показывает, он «заряжает» детей. Ребёнок становится субъектом в учебно-воспитательном процессе, а не объектом, как это есть в авторитарной школе. Девиз новой школы: «Не рядом, а вместе».

«Воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит... переживает вместе с ребёнком много вдохновляющих минут...» – писал великий польский врач и педагог Януш Корчак в своей книге «Как любить детей».

Таким образом, нравственная культура педагога изменяет ход учебно-воспитательного процесса, позволяет управлять процессом развития свободной личности, процессом творчества и, следовательно, эмоциональным состоянием детей.

Психологи выделяют у человека пять уровней эмоций:

I уровень – злоба, обида, негодование (самозащита);

II уровень – боль, грусть, разочарование (проявление уязвимости);

III уровень – страх, беспокойство (проявление одиночества);

IV уровень – сожаление, раскаяние (понимание происходящего);

V уровень – любовь, понимание, признательность (принятие).

Средством управления эмоциональным состоянием ребят в учебно-воспитательном процессе могут быть эмоционально-оценочные суждения учителя. Положительные оценочные суждения вдохновляют детей, окрыляют, активизируют, формируют ценностные личностные качества. Следовательно, необходимо подняться на «пятый этаж» эмоций, чтобы преодолеть все негативные проявления человека и сделать этот «этаж» домом, в котором живут дети. Зло как отсутствие добра делает человека бездушным. Если в любви человек выходит за пределы себя, то в страхе человек уходит в себя.

Важно изменить нечто большее, чем ситуацию общения учителя и ученика, необходимо изменить сам характер наших мыслей, чувств, осознать, что главное место занимает свободная личность ребенка, с чувством собственного достоинства, внутренним своеобразием, уникальностью.

Когда учитель любим и любит, тогда он и дети находятся в атмосфере счастья. Любовь и счастье, как две ступени космической ракеты, выводят его из суеты и поднимают над самим собой, превращают его в Творца, Создателя, Мастера, для которого важен масштаб его цели, результат: Свободный, Счастливый ребенок, который будет жить своей жизнью. Следовательно, современной школе **нужен учитель-гуманист, гражданин, мастер, фасилитатор, а это Великий учитель.**

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

© Чернякова З.Д.[♣]
Средняя общеобразовательная школа № 6, г. Мытищи

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школа должна быть центром творчества и информации. Для этого необходима серьёзная модернизация педагогического образования [1].

Профессия учитель – является одной из самых древних профессий существующих на Земле. С прогрессом промышленного производства и развитием торговли она постепенно становится массовой. Несмотря на изменение формаций, а также изменения в различных сферах человеческой жизни и деятельности, профессия учителя неизменно оставалась и остаетсявостребованной.

В мире профессий она занимает особое место. Главное её отличие от других профессий типа «человек-человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, учитель призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Роль и место учителя в современном обществе рассматривается с различных точек зрения, и соответственно отсюда вытекают различные проблемы и способы их решения. Наиболее разработанным является представление об учительской профессии как виде специализированной деятельности в рамках анализа содержания, технологий, уровней образования.

Ведущей фигурой во всех этих изменениях является учитель. Профессия учителя по-прежнему остаётся самой трудной и самой почётной. Самой трудной, потому что учитель сам должен постоянно учиться, чтобы не закостенеть в рутинной жизни, чтобы быть постоянно в курсе всех новых веяний в науке, образовании, государстве. Учиться преодолевать нестандартные ситуации в общении с людьми, учиться воспитывать детей [2].

Самое сложное – это уметь передать свой опыт молодому поколению. На данном отрезке времени часто бывает так, что учитель должен заниматься воспитанием учеников потому, что родители заняты зарабатыванием денег и не обращают внимание на своих детей, и часто учителю приходится прилагать все усилия, чтобы в ребёнка заложить зерно человечности и доброты.

[♣] Учитель русского языка.

От качества преподавания в школах зависит будущее не только отдельно взятого ребёнка, но и государства в целом.

Когда-то Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут несколько хуже обуты, но если воспитатель будет плохо воспитывать детей, в стране появится целое поколение невежественных и дурных людей.

Ушинский К.Д. считал, учитель – это ратоборец истины и добра, как живое звено между прошедшим и будущим, посредник между тем, что создано прошлыми поколениями и новым поколением, то есть учитель является преемственным звеном [6].

Говоря о современном учителе, хочется напомнить, с каждым годом меняются требование предъявляемые к учителю, но всегда останутся незыблемо, вне зависимости от времени и эпохи, следующиепрофессиональные заповеди учителя:

- Если ты не воспитаешь себя, ты плохой учитель, но если ты воспитаешь только себя, ты вообще не учитель.
- Всякое дело – в интересах учащихся и ничего – во вред.
- Не приписывай успех себе, а вину учащимся.
- Рассердись, … но на себя!
- Проживи одну свою и 1000 жизней своих учеников – и ты проживешь вечность.

Современный учитель может полностью реализовать себя как личность, добиться эффективного выполнения целей обучения, организовать эффективное учебное сотрудничество и педагогическое общение, только осознав свои профессионально-личностные качества и желая их совершенствовать. Естественно, все это может быть осуществлено на основе личностно-деятельностного подхода к обучению, отвечающего тем требованиям, которые предъявляет современный этап развития образования к процессу обучения, к учителю [7].

Толстой Л.Н. говорил о том, что «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [7].

Учитель также выполняет роль «аккумулятора». В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей. Учитель как никто другой знает особенности детей, подростков и поэтому он может компетентно высказывать свои суждения перед обществом о воспитании молодёжи.

Воспитывая у молодого поколения представления об общечеловеческих ценностях, педагог учит её регулировать своё поведение в соответствии с этими ценностями, жить по принципам уважения и гуманности, милосердия и терпимости, доброты милосердия.

В современных условиях наряду с традиционной ролью появляются новые роли у учителя:

- роль модератора – модерирование деятельности на раскрытие потенциальных возможностей ученика, его способностей;
- роль консультанта – знание решения, либо способов деятельности, которые указывают на пути решения проблем;
- роль тьютора – умение осуществлять сопровождение ученика [4].

Более того, в связи с расширением сферы педагогической деятельности в настоящее время появляются новые, востребованные обществом, педагогические специальности: учитель-дефектолог, социальный педагог, психолог-воспитатель, организатор внеурочной деятельности и др.

В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, там, где его место занимают недостаточно подготовленные люди, в первую очередь страдают дети, причём потери, которые здесь возникают, обычно невосполнимы. Это требует от общества создание таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми.

Каждое новое время ставит новые задачи перед педагогом, главный лозунг которого: «Быть с веком наравне». На данном этапе, важнейшая задача преподавателя – научить подрастающее поколение жить в информационном мире, уметь находить и использовать необходимые знания. А чтобы успешно справиться с этой задачей каждому учителю информационного общества требуется:

- глубоко знать процессы, происходящие в образовании;
- оперативно и постоянно обновлять свои профессиональные знания;
- уметь осваивать и использовать постоянно расширяющийся спектр новых технологий;
- повышать свою компьютерную грамотность и информационную культуру;
- собирать, оценивать, модифицировать и разумно использовать полученную информацию для совершенствования методики урока;
- тесно и плодотворно сотрудничать с другими участниками образовательного процесса (администрации, педагоги, учащиеся, родители);
- теоретически осмысливать результаты своей деятельности;
- обладать широкой эрудицией[5].

Следовательно, эффективность образования напрямую зависит от уровня подготовки преподавателя. С переходом в новое информационное общество вырастают требования к профессиональному уровню педагога. Ставки делаются на специалистов, способных осваивать новшества, способных принести в школьный класс творческий дух и энергию.

Итак, из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что роль учителя в современном обществе важна и что инновационный прорыв России

зависит от современного учителя, сознающего свою миссию, которая направлена на приумножение общественного блага, общественного интеллекта, созидание во имя будущих поколений.

Список литературы:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
2. Немов Р.С. психология образования. Книга 2. – М., 1995.
3. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов и преподавателей. – М., Эгвес, 2010.
4. Петренко О.А. Клименко Г.М. Повышение педагогического мастерство учителя при использовании педагогических технологий // Сб. «Педагогические отношения в инновационном развитии современной России: ориентиры и перспективы». – Волгоград, 2010.
5. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. www.biografia.ru.
7. www.fossa.net.ru/publ/14-1-0-171.

Секция 11

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

© Мирошниченко В.В.[♣]
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

В статье рассматриваются возможности педагогических дисциплин в формировании культуры межнационального общения у студентов в Республике Хакасия.

В последние десятилетия во многих странах мира получает распространение новая образовательная парадигма, в основе которой лежит понимание человека как высшей ценности, самоцели и главного условия развития общества. При таком подходе в центре системы образования оказывается человек, обладающий совокупностью индивидуально-личностных качеств, составляющих его своеобразие и неповторимость и отличающих его от других людей. В связи с этим достаточно остро встает проблема взаимоотношений людей, разных по полу, этнической группе, профессиональной и конфессиональной принадлежности.

Многонациональность российского общества выдвигает определенные требования, среди которых, с одной стороны, знание и уважение своей национальной культуры и истории, родного языка, а с другой – толерантное отношение к иному образу жизни, традициям, обычаям, обрядам, ритуалам, чувствам и т.д.

Толерантность как важнейшая составляющая часть высокой культуры общения означает «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [1].

В последнее время проблемы формирования толерантного отношения к «иному», «отличному от нашего» многократно возросли.

В психолого-педагогической литературе имеются методологические, теоретические и технологические предпосылки разработки проблемы толерантности. Идеи и подходы гуманистической педагогики представлены в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского, Р. Штейнера и др.; педагогике сотрудничества уделяли внимание О.С. Газман, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, Д.Б. Эльконин и др. Вопросы педагогики ненасилия освещены в трудах А.Г. Козловой, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Ситарова, Д.В. Сухушина и др., педагогики культуры мира – в работах М.В. Кабатченко, Э.С. Соколовой, З.К. Шнекендорф и др. В рамках психологии над данной проблемой работали Ю.А. Гаюрова, Н.М. Лебеде-

[♣] Доцент кафедры Педагогики и методики начального образования, кандидат педагогических наук.

ва, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова и др.

Проблема формирования толерантности в процессе межличностного взаимодействия актуальна для таких областей науки как философия, педагогика, психология, социология, конфликтология, религиоведение и др.

Проблему формирования толерантности невозможно рассматривать без активного участия культурных и образовательных учреждений в этом процессе. Как указывает И.Б. Резникова, современная социально-политическая ситуация такова, что многие осознают необходимость воспитания толерантности как в подрастающем поколении, так и у людей старшего возраста. Толерантность (или интолерантность) как черта личности формируется в процессе социализации человека. С раннего детства человек сразу «вливается» в разные социальные группы, которые играют немаловажную роль в формировании его национальной принадлежности, его отношения к представителям другой культуры. Влияние исходит с разных сторон. Это семья, сверстники, тот национальный регион, в котором проживает человек, дошкольные образовательные учреждения, школа, вуз, под влиянием культуры, традиций, нравов, религии, присущих разным народам, нациям. И, конечно же, большая роль принадлежит педагогу, который сам должен быть носителем определенных гуманных качеств и черт, в число которых обязательно входит и толерантность, в том числе и этническая.

Можно выделить следующие уровни проявления толерантности:

1. Уровень интолерантности, когда индивид проявляет враждебность по отношению к окружающим, не желает прислушиваться к мнениям других людей, держится обособленно, отказывается вступать в диалог.
2. Уровень индифферентности, когда индивид проявляет пассивность, отстраненность от окружающих, не скрывает своего безразличия к ним, избегает общения и взаимодействия с ними.
3. Низкий уровень толерантности – индивид признает существование другой точки зрения, однако часто уверен в ее ошибочности, придерживается собственных представлений, взглядов и достаточно некритично оценивает собственную систему ценностей.
4. Достаточный уровень толерантности, когда индивид стремится к объективной оценке окружающих и обоснованности своих суждений о них, проявляет готовность к диалогу.
5. Высокий уровень толерантности – индивид открыт для всего многообразия мнений, суждений, признает возможность своей ошибки, стремится к диалогу, следует нормам этики, морали.

Несмотря на то, что Республика Хакасия представляет собой сложную по национальному составу населения территорию, по уровню межнациональных отношений она является одним из самых спокойных и благополучных регионов Российской Федерации. Это говорит о достаточно высоком

уровне этнической толерантности, которая понимается как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т.п., выражающаяся в выдержке, самообладании, способности индивида длительно выносить непривычные (неприятные) воздействия чужой культуры без снижения его адаптационных возможностей [3, с. 302]. Исследованиями установлено, что этническая толерантность имеет свойство повышаться или понижаться в зависимости от наличия у человека опыта общения с представителями разных этнических общностей. Естественно, что чем богаче этот опыт (лучше всего положительный), тем выше уровень толерантности.

Будущие учителя должны быть не только носителями этнической толерантности, но и обладать практическими умениями и навыками в области организации общения детей разных национальностей в поликультурном обществе, формировать у них высокую культуру межэтнического общения, этнокультурную компетентность, способствовать приобретению школьниками знаний о культуре, обычаях, традициях как своего этноса, так и этносов-соседей.

Формирование толерантности – сложный и длительный процесс. Ведущую роль в этом процессе играют дисциплины базовой и вариативной частей учебного плана, педагогическая практика, а также большая работа по самовоспитанию и самообразованию. Например, на занятиях по курсу «Педагогика» студенты изучают такие темы, как «Дидактические принципы педагогики сотрудничества», «Особенности организации совместной деятельности и общения детей разного возраста», «Гуманизация детской среды».

Дисциплина «Формирование культуры межнационального общения» направлена на ознакомление студентов с основными направлениями, принципами, формами и методами работы по формированию культуры межнационального общения у разных групп населения, в том числе и в образовательных учреждениях.

В результате изучения основного содержания дисциплины должны иметь представления и знать: значении культуры межнационального общения как важной составляющей высокой культуры любого человека; проблемах формирования межнациональных отношений в современном мире; основные направления, пути совершенствования межнациональных отношений в современном мире; основные принципы, задачи, содержание формирования культуры межнационального общения. Уметь: вносить в содержание общего среднего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнических групп; организовывать педагогический процесс как диалог носителей различных культур; организовывать работу по развитию у детей навыков межкультурной компетентности, толерантности и т.д. Владеть навыками составлять проекты методических разработок по воспитательной работе в образовательном учреждении в соответствии со стандартными

программными положениями; наблюдать и анализировать педагогические факты и явления, рефлексировать.

Целью освоения дисциплины «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде» является формирование основ профессиональной культуры учителя начальной школы в условиях поликультурной и полиэтнической среды.

Основное назначение данного курса заключается в том, чтобы в процессе теоретического анализа и синтеза студентами были интегрированы и освоены научные положения ряда наук (философии, культурологии, социальной психологии, этнопедагогики, этнопсихологии) о социализации и формировании личности в поликультурной и полиэтнической среде, межличностных, межнациональных и межъязыковых отношениях, морально-этических и межконфессиональных отношениях субъектов образовательного процесса.

В результате освоения данной дисциплины студент должен научиться понимать сущность и место обучения и воспитания в структуре педагогического процесса начальной школы, самостоятельно осуществлять воспитательную работу в учреждениях начального образования, в том числе, в многонациональных, мультикультурных, билингвальных, малокомплектных начальных школах; готов к созданию благоприятных педагогических условий для позитивной социализации младших школьников в поликультурной образовательной среде; способен создавать условия для полноценного обучения, воспитания учащихся разных национальностей.

Предметом курса «Этнокультурные аспекты обучения русскому языку» является более детальное раскрытие вопросов, связанных с формированием этнокультурных компетенций учащихся при обучении русскому языку. Цель курса – усвоение будущими учителями методических основ работы по формированию этнокультурных компетенций младших школьников в условиях поликультурного образования. Дисциплина предусматривает раскрытие этнокультурного содержания образования по русскому языку, методов и приемов обучения младших школьников, специфики обучения русскому языку как неродному в этнокультурном аспекте.

Курс «Народные промыслы и современность» призван сформировать у студентов художественный способ познания мира, дать систему знаний и ценностных ориентиров на основе собственной художественно-творческой деятельности и опыта приобщения к известным промыслам народов Саяно-Алтайского региона. Знания, полученные на этом курсе, могут быть использованы будущими учителями в процессе обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. Вклад данного курса в развитие личности студента заключается в развитии эстетического восприятия мира, в воспитании художественного вкуса, потребности в общении с прекрасным в жизни и в искусстве, в обеспечении определенного уровня эрудиции в сфере народных промыслов, в сознательном выборе видов художественно-творческой дея-

тельности, в которых студент может проявить свою индивидуальность, реализовать творческие способности.

Цель курса «Особенности обучения русскому языку в условиях билингвизма» – усвоение будущими учителями методических основ обучения русскому языку в условиях билингвизма. Дисциплина предусматривает раскрытие специфики обучения русскому языку детей, владеющих родным и русским языками, психологических особенностей детей-билингвов, вопросов классификации билингвизма, влияния билингвизма на процесс обучения второму языку, выявление способов осуществления межпредметных связей в формировании языковой личности младшего школьника.

В содержании этих и других дисциплин студентам даются сведения об этнопедагогических и этнопсихологических особенностях проживающих в регионе этносов, их культуре, традициях, обычаях, рассматриваются проблемы и перспективы общения людей разных национальностей, проживающих в регионе. Однако, вся сложность заключается в том, что будущие учителя должны быть не только носителями определенных знаний, но и уметь применять их на практике при работе с детьми в моно- и полинациональных образовательных учреждениях, быть свободными от негативных стереотипов и предубеждений. Это достигается системой специальных упражнений, тренингов, практических и творческих заданий, и, прежде всего, большой самостоятельной работой.

Список литературы:

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tolerance.ru/declar.html.

2. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. – М.: МПСИ, 1999. – 343 с.

3. Толерантность как практическая философия педагогики [Текст]: коллект. моногр. / отв. ред. А.В. Перцев. Вып. 14. – Екатеринбург: ИНО-центр, 2005. – 359 с.

Секция 12

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Брачун Т.А.[♣], Желтова И.А.[♦]
Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

Обсуждаются некоторые особенности обучения людей пожилого возраста использованию современных информационных технологий. Взрослые слушатели приходят на курсы, имея различную мотивацию, свои цели обучения, психологические, физиологические особенности, которые следует учитывать при организации обучения.

Развитие общества, науки и техники ставит систему образования перед необходимостью использовать новые средства обучения для людей пожилого возраста. К таким средствам обучения относятся информационные технологии. Современные пенсионеры вынуждены осваивать информационную среду, независимо от их желания. Им приходится обращаться за социальной и медицинской помощью, государственными услугами, оплачивать счета – и с каждым годом все легче это делать виртуально. Кроме того, многим хотелось бы получать информацию из Интернета, общаться с друзьями и родственниками в других городах и странах.

С возрастом люди всё больше нуждаются в получении информации по вопросам, касающимся наиболее важных аспектов жизнедеятельности человека, так как с возрастом происходит смена привычного образа жизни, в результате чего возникают трудности в доступе к основным действующим службам, альтернативным источникам информации.

Существуют психологические особенности обучения взрослых. Термин «педагогика», используемый для обозначения науки об обучении и воспитании молодого поколения. К сожалению, не все методы и принципы педагогики могут быть успешно применены к обучению слушателей других возрастов. Обучение взрослых отличается от обучения детей, поэтому необходимо учитывать соответствующие особенности при разработке и проведении курсов. Педагог должен сделать изучение материала более наглядным, интересным.

Введение понятия «андрагогика» для обозначения соответствующей области науки об образовании было призвано заострить внимание на особенностях подготовки взрослых. Термин был впервые введен немецким преподавателем Александром Каппом (*Alexander Kapp*) в 1833 и позднее использован американцем Малькольмом Новелсом (*Malcolm Knowles*), опубликовавшим в 70-80-х годах прошлого столетия ряд работ на эту тему [2].

[♣] Заведующий кафедрой Информатики, кандидат экономических наук.
[♦] Доцент кафедры Информатики.

Взрослые приходят на курс по обучению основам современных информационных технологий со своим опытом и знаниями. Поэтому необходимо увязывать материал курса с имеющимся у слушателей знаниями, навыками и опытом практической работы. Это создает нужный настрой, позволяет обучаемым лучше усваивать материал. Впрочем, бывают ситуации, когда изучаемые темы противоречат тому, к чему слушатели привыкли. В этом случае в самом начале обучения надо сконцентрировать усилия на убеждении, отстаивая истинность своего подхода.

Иногда слушатели уже владеют рядом знаний и навыков, рассматриваемых в ходе курса. Они не всегда считают нужным повторять этот материал снова. Поэтому перед началом обучения следует внимательно проанализировать начальный уровень подготовки аудитории взрослых слушателей или сделать программу достаточно гибкой, чтобы она подходила для слушателей с различными уровнями подготовки.

Многие взрослые слушатели предпочитают самостоятельно определять направление учебного процесса. Эта черта может играть положительную роль в случае индивидуального обучения (в том числе в дистанционной форме), но при обучении группы под руководством преподавателя эта особенность обучения взрослых может оказывать негативное влияние на ход курса.

Для того чтобы обеспечить обучаемым возможность самостоятельного определения последовательности изучения материала, следует придерживаться модульного принципа построения занятий. Но для того чтобы занятия в классе также были эффективны, разделы курса должны быть организованы в четкую логичную последовательность.

Взрослые слушатели приходят на курс, имея различную мотивацию. Некоторые из них могут искренне интересоваться новым программным продуктом, другие могут придти, т.к. их направило начальство, обучаемые могут рассчитывать на перспективы карьерного роста или просто хотеть отвлечься от работы.

Взрослые слушатели хотят участвовать в обучении, ориентированном на решение конкретных проблем и достижение определенных целей, которое сможет сразу помочь им в работе.

Для удовлетворения этой потребности рекомендуется:

- делать курсы как можно более короткими, чтобы цель обучения была четкой и явно достигнута;
- устанавливать четкие цели курса и показывать, как они связаны с потребностями слушателей;
- использовать примеры и задания, которые связывают изучаемый материал с ситуациями, с которыми пожилым людям приходится сталкиваться в повседневной жизни.

Взрослые слушатели обладают самоуважением, им требуется, чтобы их опыт, знания, вопросы, идеи признавались как значимо-важные.

Для того чтобы подчеркнуть значимость материала и усилить мотивацию слушателей необходимо использовать профессиональный язык и точные выражения, а также примеры из области, знакомой обучаемым. Однако специальной терминологией следует пользоваться крайне аккуратно. Слова, которыми владеет в совершенстве тренер («сеть», «программа», «файл», «буфер обмена» и проч.) могут совсем ничего не говорить обучаемому, или иметь в его сознании совершенно иное значение. Следует активно использовать аналогии, например папка – коробка, файлы – вещи в коробке и т.д. Чем более яркой и понятной будет аналогия, тем лучше усвоит обучаемый то, что под ней кроется. Многое здесь зависит от профессионализма, фантазии и знаний тренера.

При обучении взрослых следует учитывать основные правила:

- ***Использование опыта слушателя.*** Объяснение обучаемым, как при изучении нового материала будут использованы имеющиеся у них навыки.
- ***Будущая ценность полученных знаний.*** Пояснить, как полученные знания помогут обучающемуся в будущем.
- ***Выбор метода изучения.*** Необходимо позволить обучающимся использовать различные методы в работе или дать им выбрать, когда и где их применять.
- ***Обратная связь.*** Предоставление обратной связи и поддержка внутренней мотивации к успеху.
- ***Самоконтроль.*** Обучающиеся должны чувствовать некоторую степень контроля над обучением. Они должны верить в то, что их успех является прямым результатом усилий, которые они прилагают.

Для того чтобы достигнуть максимального успеха в обучении взрослых, нужно обратить внимание на специфические потребности взрослого слушателя, а именно:

- безопасность;
- принадлежность к группе;
- самостоятельность;
- связь между их задачами и обучением.

Взрослые слушатели особенно остро ощущают потребность в безопасности. Оптимальной для обучения взрослых является теплая, дружественная обстановка. Если слушатель чувствует, что преподаватель или другие слушатели его не принимают, он начинает беспокоиться о том, как он выглядит в глазах окружающих, а вовсе не о предмете обучения.

Отсутствие ощущения безопасности также может мешать процессу обучения.

Существует несколько рекомендаций по данному вопросу:

- необходимо объяснить слушателям, что им следует ожидать по окончанию курса;
- доброжелательно общаться со слушателями;

– необходимо прийти в класс раньше, чем появятся слушатели, встретить их;
– поощрять слушателей задавать вопросы, даже если им кажется, что ответ на вопрос очевиден для других (если вопросов мало, то, может быть, слушатели просто боятся их задавать);
– давать такие задания, с которыми слушатели могут успешно справиться.

С целью расширения образовательного пространства для пожилых граждан требуется устранение сдерживающих факторов развития образовательной активности пожилых граждан, связанных с ухудшением их здоровья, снижением двигательной активности, депрессией, негативным опытом обучения в прошлом, отсутствием уверенности продолжать обучение, непониманием цели обучения и его положительного воздействия на личность.

При обучении не следует забывать, что пожилые люди медленнее усваивают информацию, нуждаются в большем времени для запоминания и выполнения заданий, что в этом возрасте ослабевает способность мыслить абстрактно и, напротив, более активна зрительная память. Если обучение имеет практические цели – эффект обучения значительно больше.

С ухудшением памяти ослабляется способность к индуктивному обучению. Индуктивный способ обучение (от частного к общему) больше подходит для детей и подростков. При таком обучении предъявляется серия различных примеров и предполагается, что обучаемый самостоятельно найдет в них закономерность. Обычно, обнаруженная закономерность не формулируется явно, а запоминается и используется на подсознательном уровне.

Взрослый человек, особенно с высшим образованием, как правило, имеет опыт дедуктивных умозаключений. Для людей пожилого возраста более естественным является обучение «от общего к частному».

При обучении взрослых слушателей основам компьютерных технологий следует объяснить логику взаимодействия пользователя и программы. При этом следует обратить внимание на общие принципы работы. Например, все продукты фирмы Microsoft, от операционной системы до офисных программ используют объектно-ориентированный подход.

Согласно этому подходу, любой продукт дает пользователю возможность работать с разными объектами, свойства которых доступны через контекстное меню.

При таком подходе к обучению работе с офисными программами от обучающихся требуется овладение следующими навыками:
– создавать объекты (например, папки, файлы и т.д.);
– выделять объекты (щелчок левой кнопки мыши);
– вызывать перечень свойств объекта – контекстное меню (щелчок правой кнопкой мыши на выделенном объекте).

Необходимо стараться как можно меньше делать за обучаемого и даже меньше подсказывать ему. Важно донести конечную цель действия (напри-

мер, переместить файл), акцентируя меньше внимания на механическом запоминании последовательности действий. Если тренер часто и много подсказывает, то впоследствии обучаемый теряется без подсказок.

Осознанное использование указанных выше навыков позволяет слушателям достаточно быстро осваиваться в офисных приложениях. Это особенно важно в условиях ограниченного времени, когда слушатели должны за 4-5 занятий познакомиться с новыми для них программными средствами.

У людей пожилого возраста достаточно активна зрительная память, поэтому тренер может визуально представить объясняемый материал, желательно в запоминаемой форме, для того чтобы создать в сознании обучаемого верные образы. Например, при изучении периферии компьютера вместо мышки можно нарисовать настоящую мышь.

Заметим, что людей пожилого возраста нельзя обучать в больших группах и более 1,5 часов в день, т.к. они чувствительны к стрессу, от напряжения может подняться давление. Ослабевает острота зрения, поэтому необходима соответствующая подготовка компьютерной техники и индивидуальный подход. Большинство «учеников» не отрицает своих проблем, решают их с юмором и благодарны преподавателям и волонтерам за терпение, толерантность и открывшиеся новые возможности.

Список литературы:

1. Ершова Т.В. Концептуальные вопросы перехода к информационному обществу XXI века. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 373 с.

2. Кукуев А.И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза // Новые Знания. – М., 2009. – № 1. – С. 25-30.

3. Анисимова О.П. Обучение пожилых людей как перспективное направление обучения взрослых. – СевКавГТУ, 2006.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ЗАТРОНУТЫМИ ЭПИДЕМИЕЙ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ

© Ребикова Ю.В.[♣]

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

В статье представлен анализ проблемы взаимодействия социального педагога с детьми затронутыми эпидемией ВИЧ-инфекции. Определятся условия, способствующие эффективному процессу адаптации дан-

♣ Старший преподаватель кафедры Воспитания и дополнительного образования.

ной категории детей в условиях общеобразовательного учреждения и выделяется перечень знаний, умений и навыков, необходимых социальному педагогу для осуществления профессиональной деятельности.

Наряду с огромным спектром государственных и социальных задач по модернизации и усовершенствованию образования стоят задачи его гуманизации, решения индивидуальных потребностей каждого человека, находящегося в процессе своего развития и посещающего любое общеобразовательное учреждение.

По оценкам экспертов, в Российской Федерации средний возраст начала употребления инъекционных наркотиков, алкоголя и вступления в половые отношения снижается и составляет у подростков 15-16 лет и в жизни наших детей все уверенней заявляет о себе еще одна проблема – распространение среди детского населения и молодежи ВИЧ-инфекции.

По данным статистического центра при ООН, к концу 2010 года количество ВИЧ-инфицированных в мире году составляло 34 млн. человек, из них более 17 млн. – женщины и 2,5 млн. – дети в возрасте до 15 лет. Общее число людей, инфицированных ВИЧ, зарегистрированных в Российской Федерации до 1 ноября 2011 года, составило почти 637 тысяч, в том числе 5632 ребенка в возрасте до 15 лет. Однако неофициальная статистика значительно расширяет официальные значения по числу ВИЧ-инфицированных как во всем мире – до 35,2 млн. чел., так и в России – до 1 млн. чел. В Челябинской области по последним данным число ВИЧ-инфицированных людей достигает 25 тысяч, в их числе 200 детей.

В настоящее время в системе образования нашей страны учатся и воспитываются тысячи подростков и детей, живущих с ВИЧ, или затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции [2]. Приведенная нами статистическая информация подтверждает реально высокую вероятность столкновения с проблемами ВИЧ / СПИДа непосредственно в образовательной среде как социальном институте, который занимается детьми, подростками и молодежью.

Обладая большими и разнообразными возможностями и методами влияния на молодое поколение, его развитие и формирование, образовательная среда не только не может находиться в стороне от такого рода проблем, но в современных условиях является главным действующим лицом в деле противодействия распространению ВИЧ / СПИДа среди детского и взрослого населения России.

Знает ли социальный педагог современной школы об особенностях развития детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции? Готов ли он к решению педагогических и социально-правовых проблем ВИЧ-инфицированных учащихся, осуществлению профилактики данного заболевания? Может ли он адекватно участвовать в процессе адаптации данной категории детей в жизнь и уберечь их от серьезных личностных деформаций?

Адаптация от латинского adaptare – приспособлять, в отношении педагогической адаптации предполагает приспособление индивида к изменяющим-

ся условиям внешней среды, производства, труда [1, с. 12]. Способность человека быстро и безболезненно адаптироваться (приспосабливаться) к изменяющейся социальной среде определяется уровнем его развития, в том числе содержанием его знаний и умений действовать сообразно ситуации.

Характер этих знаний, умений и навыков, исходя из опыта работы социальных педагогов, может быть обусловлен особенностями взаимодействия социального педагога с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ-инфекции. Более детально понятие дети, затронутые эпидемией ВИЧ – инфекции нами было уже рассмотрено ранее [5, с. 225-226].

Социальный педагог это педагог призванный защитить права ребенка на образование в любом образовательном учреждении, он не должен допускать к любому ребенку предвзятого, пренебрежительного отношения, стигматизации и дискриминации его прав. Для этого необходимо полное, безусловное принятие любого ребенка посещающего образовательное учреждение, в том числе и ребенка затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции в независимости от каких-либо отклонений от нормы в развития.

Отставания в физическом, физиологическом, умственном или психическом развитии ребенка имеющего «ВИЧ+» статус вызвано наличием развивающего заболевания, которое усиливается за счет социальной составляющей. Дети данной категории легко утомляется, часто недомогают, им требуется регулярное диспансерное наблюдение, а иногда – длительное и сложное лечение и как следствие пропуски учебных занятия. Задержки в развитии, у него так же могут быть вызваны ограниченным кругом интересов и возможностей в силу сложившихся социальных обстоятельств, связанных и со стигматизацией общества по отношению к ВИЧ позитивным людям, и отсутствием родительского внимания (особенно если это асоциальные родители). Это требует от педагога, прежде всего, знаний о ВИЧ-инфекции, для снятия собственной стигматизации в отношении этого ребенка и готовности оказать индивидуальное консультирование по организации обучения, воспитания и адаптации ребенка в общеобразовательном учреждении.

Процесс адаптации ребенка затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции проходит быстрее при наличии ценностно-значимой интеграции таких детей в социальную среду [3]. Необходимо по мере возможности включать таких учащихся в социально-значимую жизнь школы и социума. Развитие навыков социальной активности у таких детей будет способствовать формированию ощущения собственной нормальности, предоставлять ему возможность для социализации, осознания нужности и сопричастности обществу и ограждать ребенка от переживания таких чувств, как изоляция и отверженность. Помимо этого данная работа позволит значительно активизировать у подростков и молодых людей жизненную позицию в пользу здорового образа жизни, обогатить их новыми отношениями и социальными связями, сформиро-

вать социально и личностно значимые нравственные ценности и мотивацию на ответственное и безопасное поведение, тем самым сохранить им жизнь и снизить последствия неблагоприятных условий адаптации.

В рамках выполнения должностной инструкции социальный педагог должен осуществлять постоянное взаимодействие с родителями ребенка, затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции. Педагог должен стать партнером законных представителей учащихся в деле сохранения их здоровья и психологического благополучия, попытать создать ситуацию педагогического доверия, при которой родители смогли бы открыть статус ребенка добровольно, особенно в ситуациях, когда это обусловлено состоянием здоровья ребенка.

Перечисленные особенности взаимодействия педагога с ВИЧ-инфицированным ребенком позволяют условно выделить в перечень знаний, умений и навыков социального педагога необходимых ему для взаимодействия с ребенком, затронутым эпидемий ВИЧ-инфекции, а именно: медико-профилактические, социально-педагогические и адаптационно-практические, которые педагог может получить в условиях специально созданной системы повышения квалификации, которая может быть реализована как непосредственно на базе учреждений повышения квалификации педагогических работников, так и в межкурсовой период на базе самих общеобразовательных учреждений. Эта позиция нами так же утверждалась ранее [4].

Учитывая высокую актуальность решения проблем детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, снижения ее последствий и негативного влияния на их развитие, педагогическая общественность должна обратить внимание на повышение квалификации педагогов по вопросам профилактики ВИЧ-инфекции; осуществлением контроля за недопущением предвзятого отношения и действий дискриминационного характера в отношении учащихся, живущих с ВИЧ, или затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции.

Список литературы:

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

2. Глазырина Л.А. ВИЧ и дети: учимся вместе // Круглый стол. – 2009. – № 3. – С. 39-43.

3. Глазырина Л.А. Генезис и современное состояние проблемы подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 27-34.

4. Емельянова Л.А., Ребикова Ю.В. Развитие профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Ю.В. Ребикова, Л.А. Емельянова // Образование через всю

жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: труды международного сотрудничества. – Челябинск: Изд. Центр ЮУрГУ, 2009. – С. 50-53.

5. Ребикова Ю.В. Социально-педагогическая проблема ВИЧ-безопасности детей и взрослых в образовательной среде // «Мир науки, культуры, образования». – 2011. – С. 225-227.

Секция 13

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ЛОВУШКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

© Буранова Ю.Р.[♣]
Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск

Система образования является основным социальным институтом, деятельность которого обеспечивает адаптацию нового поколения к условиям реальной жизни. Успешность деятельности этого института является ключевым элементом эффективности управления любым обществом.

В настоящее время качество образования в России и других странах СНГ стремительно ухудшается. Еще сравнительно недавно система образования бывшего СССР была ориентиром для многих стран мира, – сегодня же в этой области формируются институциональные ловушки. Поскольку такие процессы находятся на своей начальной стадии, еще имеются возможности для их устранения [15].

«Институциональная ловушка – это неэффективная устойчивая норма, имеющая самоподдерживающийся характер». Суть ее заключается в следующем: осуществляя изменения какого-то института вне связи с трансформацией правил по другим институтам, мы создаем тупиковую ситуацию для решения стоящих перед нами задач. Явление, получившее такое определение, связано с отсутствием необходимой согласованности регуляторов. Преобразования институтов не могут осуществляться произвольно, потому что все взаимосвязано.

Анализ формирования институциональных ловушек подтверждает, что создание «правового поля» не гарантирует возникновения эффективных институтов [13, с. 35].

В сентябре 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу.

Участие в Болонском процессе не означает унификации системы высшего образования. Оно обозначает стремление к сопоставимости систем образования, к тому, чтобы сделать более динамичным и отвечающим потребностям времени и рынок труда, и систему высшего образования [16].

Среди задач Болонского процесса основной для России считается переход на двухуровневую систему высшего образования. Введение двухуровневой системы предусматривает первую ступень – бакалавр, вторую ступень – магистр. Принятие этой системы основано, по существу, на двух основных циклах. Доступ ко второму циклу должен требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на евро-

[♣] Студент.

пейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/ или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

Однако введение в России двухуровневой системы столкнулось с серьезными проблемами. Так, проблемой, затрагивающей жизненно важные для студентов моменты, является то, что на 2 курсе магистратуры истекает 5-летняя отсрочка молодых людей от призыва в армию, связанная с традиционным пятилетним обучением.

Переход на двухступенчатую систему высшего профессионального образования потребует перелицензирования всех высших учебных заведений, выработки новых критериев реализации бакалаврских и магистерских программ, расчета конкретной стоимости подготовки бакалавров и магистров по различным направлениям подготовки, организации реального конкурсного отбора на магистерскую подготовку с предоставлением равных прав выпускникам других вузов, определения необходимого объема подготовки магистров.

Возникает вопрос, будет ли система подготовки магистров нацелена на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы; если же нет, то в чем ее особенность по сравнению с системой пятилетней.

Поэтому, чтобы дальше сохранить и развивать наше фундаментальное образование, надо пересмотреть программы, учебные планы и методические ресурсы, рассмотреть возможности интенсификации и оптимизации учебного процесса.

Когда мы говорим о многоуровневом высшем образовании, то, следуя документам Болонского процесса и российскому образовательному законодательству, подразумеваем бакалавриат и специалитет как основные образовательные программы первого уровня, магистратуру – как основную образовательную программу второго уровня и аспирантуру – как основную образовательную программу третьего уровня. При этом мы учитываем неопределенность фиксации последовательности уровней высшего образования и их наложение друг на друга в российском образовательном законодательстве.

Вузы ориентируются на тех, кто желал и мог оплачивать не столько собственно высшее образование, сколько процесс получения диплома о наличие такового, т.е. на всех платежеспособных потребителей. В случае внедрения многоуровневого высшего образования вузы, начавшие получать внебюджетные средства и распоряжаться ими по своему усмотрению, отнюдь не прельщала перспектива из собственных, а не государственных средств оплачивать своим преподавателям масштабные работы по радикальному пересмотру учебных планов, созданию новых дисциплин, вступать в объяснения с работодателями по поводу содержания и логики построения линейки новых квалификаций, смысл которых весьма расплывчато очерчивался государственными чиновниками, которые, в отличие от вузов, не рисковали потерять доходы от договоров с юридическими и физическими лицами.

У многоуровневой системы образования много противников. Некоторые уверены: бакалавры – это все равно что недоучившиеся студенты. Многие родители нынешних абитуриентов сомневаются: стоит ли отдавать любимое чадо в бакалавриат. Найдет ли потом молодой человек с таким образованием престижную работу?

Специалисты считают, что трудоустройство бакалавров – это одна из проблем, с которой мы столкнулись после введения двухуровневой системы обучения.

Для работодателя важно, прежде всего, высшее образование как таковое. Публикуя вакансию, мало кто указывает: «требуются магистры» или «требуются бакалавры». В то же время соискатели в резюме и на собеседовании часто избегают слова «бакалавр», делая акцент на высшем образовании. В этих случаях они руководствуются соображением о том, что степень бакалавра подразумевает возможность получить степень магистра, которая, как может показаться будущему начальнику, была упущена. Поэтому острых вопросов от hr-менеджера стремятся избежать.

Нельзя также отрицать, что для многих профессиональных областей (в особенности для сферы маркетинга и журналистики) важнее два года практического опыта, чем два года, проведенных на лекциях. Едва ли эта ситуация изменится в ближайшее время. Хотя для сфер деятельности, где необходимы фундаментальные знания – экономики, юриспруденции, фармацевтики, психологии, – приоритетной должна стать степень магистра.

Еще больше дезориентировал работодателей ввод экспериментальной программы подготовки «прикладного бакалавриата» как среднего специального образования.

Сосуществование бакалавриата, магистратуры и специалитета с явным преобладанием последнего продолжается: сроки прекращения приема на его программы в очередной раз законодательно перенесены и скорее всего еще будут переноситься. В законодательстве зафиксирована бесплатность магистратуры для специалистов и бакалавров, обучающихся на этом уровне впервые.

Важнейший и решительный шаг в направлении формирования институциональной среды многоуровневого высшего образования в России был сделан в проекте контрольных цифр приема в федеральные государственные вузы в 2011 г., обсуждавшийся на коллегии Минобрнауки России 25 января 2011 г. Впервые места, предназначенные для приема на программы бакалавриата и специалитета, были четко разделены при откровенном сокращении последнего: 363 239 мест для «граждан, обучающихся за счет федерального бюджета, по программе подготовки бакалавр», 69 839 мест (16 % от всего бюджетного приема) для «граждан, обучающихся за счет федерального бюджета, по программе подготовки специалист».

Одной из главных проблем является небольшая величина бюджетного приема на программы магистратуры. Несмотря на ее явный рост, с 43 142 в 2010 г. до 53 166 в 2011 г., получается, что только на эти места могут рас-

считывать планирующие продолжить образование бакалавры и специалисты из числа 1 млн. 384 тыс. чел., поступивших в государственные вузы в 2007 г., в т.ч. 568,8 тыс. – на бюджетные места.

Большинство продолживших образование бакалавров перешли на специалитет. Хоть он не является последовательной по отношению к бакалавриату программой, зато позволяет выпускнику получить диплом традиционной для российского работодателя ориентации и отложить службу в армии, что оказалось привлекательным для молодых людей. Вузы считают выгодным переводить бакалавров на последний курс специалитета, что, трактуемое как получение второго высшего образования, приносит стабильный доход без усилий, требующихся при внедрении магистерских программ.

Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации от 27.03.1998 № 814 п. 36: «В аспирантуру, адъюнктуру на конкурсной основе принимаются лица, имеющие высшее профессиональное образование», а это в т.ч. и бакалавры. Этот пункт противоречит Федеральному закону от 24.10.2007 №232-ФЗ и до сих пор не изменен в Приказе № 814 Минобрнауки РФ.

Кандидатские экзамены по истории и философии науки, а также иностранному языку, фактически сдаются магистрантами в период обучения в магистратуре, засчитываются как вступительные в аспирантуру, тогда как специалисты при поступлении в аспирантуру должны сдавать экзамены в полном объеме. С другой стороны, немногие университеты с магистратурой максимально изолировали себя от поступающих в аспирантуру специалистов из других вузов: ряд экзаменов, сданных в «своей» магистратуре, засчитывался как вступительные и экзамены кандидатского минимума, поступление бакалавров на третий уровень запрещалось решением Ученого совета университета.

Отсутствие равенства возможностей при переходе на следующий уровень высшего образования (т.е. невыполнение одного из ключевых требований Болонского процесса) консервирует социальную напряженность в регионах, усугубляет межрегиональное неравенство вертикальной социальной мобильности, разрушает условия формирования единого российского научно-образовательного пространства. В 2008 г. из 16 963 бюджетных мест в аспирантуре вузов, подведомственных Рособразованию, только 7,8 % было занято лицами, окончившими вузы, отличные от тех, в аспирантуру которых они поступили. На год составления Национальных отчетов к саммиту стран-участниц Болонского процесса в Лювене лишь 15,5 % поступивших на бюджетные места в аспирантуру вузов, подведомственных Рособразованию, являлись выпускниками магистратуры.

Итак, на основании ряда озвученных значительных проблем функционирования многоуровневой системы образования можно сделать вывод о наличии институциональной ловушки в высшем образовании. Проблема выхода из «институциональной ловушки» представляет практический интерес. И

главную роль в этом процессе должно сыграть государство, поскольку в условиях институционального неравновесия ни один другой агент, кроме правительства, не способен принимать эффективные долгосрочные решения, так как не обладают достаточно длительным горизонтом планирования.

Список литературы:

1. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 2-28.

2. Гордон Винстон. Субсидии, рыночная власть и образовательная среда: особенности экономики высшего образования // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 2-32.

3. Декларация Академической свободы и полномочий [Электронный ресурс]. Американская ассоциация университетских профессоров. – Режим доступа: http://galaktionov.maillist.ru/acadfree.html.

4. Балацкий Е.В. Диссертационная ловушка в российской экономической науке [Электронный ресурс] // Экономика, социология, менеджмент: федеральный образовательный портал. – Режим доступа: http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/210454.html.

5. Балацкий Е. Теория институциональных ловушек и правовой плюрализм // Общество и экономика. – 2001. – № 10.

6. Бренделева Е.А. QWERTY-эффекты, институциональные ловушки с точки зрения теории трансакционных издержек // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2006. – Т. 4, № 2. – С. 42-47.

7. Дэвид П.А. Понимание экономики QWERTY [Электронный ресурс] // Институциональная экономика. – Режим доступа: http://ie.boom.ru/Polanyi/Qwerty.htm.

8. Полищук Л. Нецелевое использование институтов: причины и следствия // Вопросы экономики. – 2008. – № 8. – С. 28-44.

9. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М.: Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997.

10. Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 5-30.

11. Панова А.А. О структуре управления и принятии решений в российских вузах. Препринт WP10/2006/05. Серия WP10. Научные доклады лаборатории. – М.: ГУ ВШЭ, 2006.

12. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России и Америке: различия академических конвенций // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 141-158.

13. Полтерович В.М. На пути к новой теории реформ // Экон. наука современной России. – 1999. – № 3. – С. 32-48.

14. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М: Фонд экономической книги «Начала», 1997.

15. Шиян А.А. Оптимальное управление в иерархических социально-экономических системах (теоретические основы социальных технологий). – Винница (Украина): ВИРЕУ, 2002. – 214 с.

16. Официальный сайт Российского союза ректоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rsr-online.ru/index.php.

17. Официальный сайт «Болонский процесс в России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bologna.ntf.ru.

18. Справочно-консультационная система «Консультант-Плюс».

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ВУЗА К ФЕДЕРАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВГУЭС

© Горбунова М.В.[♣]

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток

В статье рассматривается применяемая во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса технология обучения действием, ориентированная на потребности студентов. Проводится анализ проблем профессиональной подготовки, и предлагаются пути их решения.

В настоящее время в экономике России наблюдается ситуация инновационного сдвига, когда острее всего стоит проблема наличия управленческих кадров нового типа. Как говорил Дмитрий Медведев на встрече с руководством Верхней палаты Парламента 17.10.2011, стране необходимы специалисты, которые могли бы работать в кризисной ситуации, эффективно осуществлять поиск проектных нестандартных решений. В число восьми университетов России, которые разработали концепцию инновационных принципов и активно действуют в этом направлении, вошел и один из вузов Приморского края – Владивостокский государственный университет экономики и сервиса.

Инновационный университет – это университет предпринимательского типа, для которого основными видами деятельности являются научная и образовательная деятельность на основе инновационных технологий и принципов управления. Основными профильными рынками для вуза предпринимательского типа являются рынок образовательных услуг и подготовки специалистов, рынок интеллектуального труда и наукоемкой продукции, научного обслуживания и консалтинговых услуг [1].

[♣] Старший преподаватель кафедры Западноевропейских языков.

В качестве общей цели и содержания деятельности вуза выступает его миссия, которая должна выражать главный смысл существования организации, определять ее роль в системе общественных отношений, формулировать принципы взаимодействия с окружающей средой. Миссия ВГУЭС, как инновационного предпринимательского университета, готовящего кадры для реального сектора экономики, была определена еще в 2003 году и до сих пор остается актуальной. Миссия ВГУЭС четко и убедительно сообщает нынешним и будущим клиентам, общественности, органам власти о ценностях вуза: «ВГУЭС – предпринимательский инновационный университет, центр образования международного уровня в сфере бизнеса и сервиса. Университет занимает ведущие позиции в области информационных технологий в образовании, содействует укреплению позиции России в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Мы готовим студентов к успеху в учебе, карьере и жизни» [4].

При Владивостокском государственном университете экономики и сервиса действует инновационный бизнес-инкубатор. Он выступает в роли открытой инфраструктурно-консультационной площадки для развития молодежного предпринимательства в регионе.

Бизнес-инкубатор создает комфортные условия для индивидуальной и коллективной творческой работы, учитывая потребности резидентов, персонала и приглашаемых специалистов, поскольку слаженная работа команды инновационного проекта – это одно из трех ключевых условий успешности проекта. Два других условия – творческий потенциал и способность обучаться.

С февраля по май 2011 года во ВГУЭС проходил региональный конкурс «Молодежь и научно-технический прогресс». Целью конкурса было объединение талантливой молодёжи Дальневосточного федерального округа вокруг проблем научно-технического творчества. Резиденты Инновационного бизнес-инкубатора ВГУЭС представили на конкурс работу «Модульные конструкции в ландшафтном дизайне», в результате конкурсного отбора она заняла третье место в номинации «Подготовка инновационных проектов студентами и аспирантами очной формы обучения».

Таким образом, перед университетом стоят задачи по подготовке и переподготовке специалистов, основанные на принципах «образования действием», предложенных Р. Ревансом, и непрерывного образования, представляющего ключевой стержень «экономики знаний» [6].

Еще в 40-х годах прошлого столетия английский консультант и исследователь Рег Реванс обратил внимание на тот разрыв, который существует между книжными знаниями и их практическим применением. Изучая этот вопрос, Реванс пришел к выводу, что знания могут быть только результатом действия. Этот постулат был положен им в основу технологии «обучение действием» как наилучший способ обучения менеджеров без отрыва от повседневной работы.

Впервые Реванс применил ее в конце 60-х годов XX века на бельгийских угольных шахтах, когда руководство этих шахт поставило перед ним

задачу: «Повысить уровень менеджмента и эффективность работы на шахтах в условиях, когда производственная технология не дает возможности отвлекать менеджмент и работников для получения дополнительного образования и знаний на стороне». Результат превзошел все ожидания, и именно с этого момента началось «триумфальное шествие» технологии «обучение действием» по странам и континентам.

Технология «обучение действием» используется коммерческими и некоммерческими организациями, частными и государственными образовательными учреждениями в качестве эффективного средства обучения и развития менеджеров уже более 30 лет. В мире существуют 4 ассоциации «Action Learning» («обучение действием»), три крупнейших бизнес-школы, практикующих подготовку и развитие менеджеров по технологии «обучение действием». Технология «обучения действием» стала основой построения программ обучения и развития персонала многих крупнейших компаний, таких как «Дженерал Моторз», «Диджитал эквипмент Корп.», «Американ Эйрлайнз», «Ксерокс Корп.», «АТиТ» и др. [6].

В связи с переходом российских вузов к федеральным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС-3), на первый план выходит задача эффективной социализации выпускников вузов в современной рыночной экономике. На данный момент ей препятствуют следующие проблемы профессиональной подготовки:

- рассогласование целевых установок образовательного процесса. В настоящее время основной целью предпринимательской подготовки считается формирование у студентов готовности к определенной деятельности, в то время как необходимо формировать компетентность в сфере предпринимательских отношений для успешной социализации;
- подготовка студентов к предпринимательству в рамках узкой сферы деятельности в соответствии с профилем вуза и, как следствие, отсутствие у выпускников широкого круга знаний о возможных решениях в многообразных предпринимательских ситуациях, с которыми придется столкнуться на протяжении жизни;
- направленность подготовки на формирование только одного из предпринимательских качеств (только экономической, информационной или правовой компетентности и др.);
- несоответствие теоретической и практической подготовки требованиям формирования системы непрерывного образования [5].

Лидерство ВГУЭС в области бизнес-образования, экономики, международных отношений, сервиса, туризма, моды и дизайна на Дальнем Востоке России базируется не только на интеллектуальном ресурсе более полутора тысяч преподавателей и сотрудников, среди которых более половины члены различных академий, доктора и кандидаты наук, профессора, доценты, но и

практикоориентированных методах обучения. На базе университета работает несколько малых предприятий, которыми управляют сами студенты.

В университете организованы бизнес-центр, публичный центр правовой информации, в которых совершенствуют и повышают свои профессиональные знания и умения сотрудники и студенты.

В своей деятельности ВГУЭС использует передовые информационные технологии. В распоряжении студентов и преподавателей – информационно-технический центр, оснащенный новейшим компьютерным оборудованием. В университете действует электронная интегрированная среда «Аванта», обеспечивающая студентам свободный доступ к учебным материалам, возможности прохождения курсов самообучения, самотестирования, сдачи экзаменов. Библиотека университета, оборудованная новейшей техникой – компьютерами, мультимедийными классами и электронными базами данных, считается одной из лучших и современных в Приморском крае. Корпоративная компьютерная сеть объединяет около 2 тыс. компьютеров. По количеству компьютеров на 100 студентов, а также по количеству терминалов, подключенных к сети Интернет, вуз входит в число 10 % самых оснащенных университетов России [3].

Директор Института права и управления ВГУЭС, доктор экономических наук, профессор Наталья Масюк подчеркивает значимость методов формирования предпринимательских компетенций. «Главное – научить студентов решать задачи, с которыми предприниматель сталкивается каждый день. И для этого необходимы знания общеменеджерских законов, психологии, экономики, коммуникативные компетенции, а также правовая грамотность».

Самая эффективная форма овладения этими знаниями, по мнению Натальи Николаевны, – бизнес-игра, а к основным предпринимательским компетенциям относятся:

- умение генерировать жизнеспособные идеи для бизнеса;
- формировать собственную жизненную стратегию;
- выстраивать эффективные коммуникации с внешней средой: поставщиками, заказчиками, клиентами;
- уметь работать в условиях риска.

Формированием предпринимательских компетенций во ВГУЭС будут заниматься бизнес-тьюторы – преподаватели, имеющие опыт ведения собственного бизнеса, и практики из реального сектора экономики, которые смогут учебные ситуации максимально приблизить к реалиям экономики. Кроме того, с 2011/12 учебного года первый опыт работы студенты будут получать прямо в университете – в структурных подразделениях вуза они будут проходить практику, выполняя рабочие задания.

По словам Ирины Черной, проректора по учебной работе ВГУЭС, «все выпускники ВГУЭС будут выходить из стен вуза не только с дипломами, но и с опытом работы, что, конечно, повысит их конкурентоспособность на рынке труда».

Список литературы:

1. Богдасарова Т.С., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Светенко Т.В., Vercam-men E. Теория и практика подготовки менеджеров по развитию в современных университетах: по материалам реализации международного межвузовского проекта. Научно-методические материалы. – М., 2009. – 403 с.

2. Востроилов А.В., Белоусов В.И., Шевченко В.Е. Инновационный университет: опыт развития // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 5. – С. 33-44.

3. Лазарев Г.И., Мальцева Г.И. Наша стратегия – развитие на основе инноваций университета (опыт ВГУЭС) // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 3. – С. 11-26.

4. Мальцева Г.И., Горшкова О.В. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 2. – С. 40-44.

5. Столбова И.Д., Симонов Ю.Н. Формирование компетентностной модели выпускника высшей школы как ожидаемого результата освоения основной образовательной программы (по уровню и направлению подготовки): метод. Рекомендации для разработчиков основных образовательных программ нового поколения. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 31 с.

6. Revans R.W. Action Learning: New Techniques for Management. – Century Hutchinson, 1980. – 320 p.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПО УРОВНЯМ ПОДГОТОВКИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© Кан А.Е.[♣], Любченко Е.А.[♦]

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Внедрение многоуровней структуры в системе высшего образования требует обеспечения преемственности по уровням подготовки, что, в свою очередь, гарантирует качество образовательного процесса по направлению в целом. Авторами показано, что в современных образовательных стандартах ФГОС ВПО данный аспект учитывается не в полной мере, что в дальнейшем может привести к проблемам с формированием специалиста как целостной личности, готовой к полноценному выполнению своих обязанностей.

С вступлением России в Болонский процесс система высшего профессионального образования перешла к этапу серьезных перемен. Одним из основ-

[♣] Магистрант кафедры Инноватики, качества, стандартизации и сертификации.

[♦] Доцент кафедры Инноватики, качества, стандартизации и сертификации, кандидат физико-математических наук доцент.

ных изменений является создание единого образовательного пространства – введение двухуровневой структуры высшего образования: первая ступень – бакалавр ивторая ступень – магистр.

Появление многоуровневой системы высшегообразования потребовало разработки новой концепции образовательной модели и новых стандартов по уровням подготовки бакалавра и магистра, наращивания в них исследовательского компонента. Помимо этого, при формировании многоуровневой структуры появилась необходимость ориентации образования не только на результат обучения, но и на сам процесс накопления, передачи, преобразования и усвоения социального опыта [1]. Это возможно только в условиях преемственности образования. Преемственность является базовым механизмом непрерывного образования, одним из основных факторов, формирующих его качество (рис. 1).

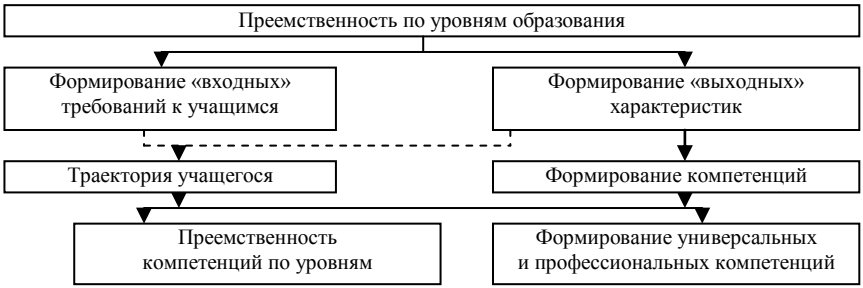


Рис. 1. Факторы, формирующие показатель преемственности по уровням образования

Однако, в настоящее время, механизмы преемственности в отечественном образовании выражены очень слабо. В связи с этим студент вынужден кардинально менять свой образ жизни,что негативно сказывается на качестве образования и мешает нормальному ходу становления и социализации личности.

Авторами был проведен анализ факторов, формирующихпреемственность образования,на основе ФГОС ВПО различных направлений подготовки.В качестве объектованализа были выбраны как смежные направления – «Управление качеством», «Инноватика» и «Метрология и стандартизация»; так и несмежные– «Архитектура», «Психология» и «Экономика»как представители естественнонаучного, гуманитарного и экономического направлений.

Формирование «входных» требований к учащимся. Во ФГОС ВПО не расписаны требования как к уровню подготовки абитуриентов, поступающих на бакалавриат, так и к бакалаврам, претендующим на продолжение обучения в магистратуре. В стандартах третьего поколения единственным условием для поступления в магистратуру является наличие диплома бакалавра, в отличие от стандарта второго поколения, где были указаны

требования, необходимые для освоения программы специализированной подготовки магистра и возможности продолжения образования.

Траектория учащегося. Одним из преимуществ уровневой системы высшего образования выделяют возможность изменения направления своей деятельности, т.е. выпускник бакалавриата может выбрать магистерскую программу любого направления. Например, закончив бакалавриат по технической специальности, его можно дополнить экономическим или юридическим образованием в магистратуре. Однако, по-прежнему, непонятно, чего следует ожидать претенденту на магистерский диплом с точки зрения входных требований, что осложняет выбор той или иной магистерской программы, а также часто приводит к тому, что учащийся оставляет магистерскую программу неоконченной в связи со сложностью обучения для него.

Формирование преемственности необходимо не только между уровнями подготовки, но также и при прохождении обучения с курса на курс. При этом учащийся должен знать и понимать, какие компетенции от него потребуются на «входе» на курс, и что он получит «на выходе». Это позволит ему также формировать свой индивидуальный план обучения, когда учащийся на основе имеющихся сформированных компетенций может дополнительно выбирать другие направления обучения.

Все это возможно при формировании четко структурированной траектории учащегося, содержащей в себе не только описание изучаемых дисциплин, как это существует в большинстве случаев сегодня, но и описание сформированных навыков, знаний и умений.

Формирование «выходных» характеристик. Одним из принципиально новых подходов, реализуемых в ходе исполнения взятых на себя ВУЗом обязательств, является ориентация образовательных программ на «выходные характеристики» выпускников, их компетенции, демонстрируемые в контексте решения профессиональных задач.

Во ФГОС ВПО заданы требования к результатам освоения Общих Образовательных Программ,выраженные в форме компетенций [2], и впервые во ФГОС как государственных требованиях зафиксированы не только профессиональные, но и общекультурные качества выпускников.

Формирование универсальных и профессиональных компетенций. По мнению большинства специалистов в области многоуровневого образования [3], набор общих (универсальных) компетенций,которыеопределяют общекультурный статус современного человека с высшим образованием,для одной группы специальностей должен быть одинаковым, а перечень специальных (профессиональных) компетенций, определяющих результаты профессиональной подготовки выпускника – отличаться друг от друга. Следовательно, выпускник последнего уровня (специалист, магистр) должен априори обладать компетенциями бакалавра.

Анализ универсальных компетенцийбакалавров перечисленных выше направлений подготовки показал, что перечни общекультурных компетенций

смежных направленийне совпадают по количеству, а по содержанию – полных совпадений всего 38 %. При изучении несмежных направлений подготовки получили примерно такую же картину. Следовательно, вне зависимости от направления набор универсальных компетенций для всех различен.

Систематизация профессиональных компетенций бакалавров показала на малое количество совпадений как для смежных, так и для различных направлений, как, в принципе и должно быть, поскольку профессиональные компетенции формируются в соответствии с требованиями со стороны той или иной сферы деятельности.

Преемственность компетенций по уровням. Уровни российского образования (высшее, послевузовское) существуют фактически автономно друг от друга. Это ставит учащихся в ситуацию, когда обучение на каждом образовательном уровне приходиться начинать «с нуля». Речь идет, в первую очередь, о содержании образования, т.к. зачастую знаний, умений и навыков, полученных обучающимися в рамках одного уровня, не всегда хватает для перехода на следующий.

Анализ ФГОС ВПО уровня бакалавров и магистров по всем исследуемым направлениям подготовки показал, что этой преемственности как таковой в нынешних стандартах не существует не только по общекультурным, но и по профессиональным компетенциям. Думается, что компетенции магистерского уровня должны включать в себя компетенции бакалавров, поскольку многоуровневое образование предполагает изменения в направлениях подготовки, о чем было сказано выше. Кроме того, эту преемственность смогут обеспечить четко сформированные «входные» требования по компетенциям в магистерских программах.

Таким образом, для поддержания преемственности образования и, следовательно, повышения его качества, необходимо:

- разработать требования к начальным знаниям для учащихся, желающих продолжить свое обучение как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. Формирование этих требований позволит претенденту правильно и рационально распределить свои силы с целью успешного освоения выбранного направления;
- провести интеграцию содержания учебных дисциплин в последовательности основной образовательной программы, когда последующие дисциплины опираются на материал ранее изученных, обеспечивая междисциплинарные связи. Интеграция достижима при последовательном согласовании входных и выходных характеристик каждой дисциплины с другими, что также способствует системному восприятию комплекса учебных дисциплин основной образовательной программы;
- описать возможные траектории дальнейшего продолжения обучения, чтобы учащиеся имели представление не только о своей даль-

нейшей профессиональной деятельности, но и возможности продолжения или дополнения обучения;
- универсальные компетенции следует привести в единый перечень требований для всех направлений, так как они отвечают за формирование интеллектуального потенциала будущего специалиста;
- обеспечить преемственность универсальных и, что намного важнее, профессиональных компетенций бакалавров и магистров одного направления подготовки. Это возможно за счет введения «входных» требований к бакалаврам, желающим продолжить обучение по магистерской программе, а также за счет интеграции или расширения профессиональных компетенций магистров навыками бакалавров.

Формирование единой структуры многоуровневого образования обеспечит подготовку высококачественных специалистов, могущих решать не только узко профессиональные задачи, но и получать необходимые для эффективной работы знания.

Список литературы:

1. Казанович В.Г., Савельева Г.И. Согласованность и преемственность государственных стандартов профессионального образования – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 30 с.

2. Розина, Н.М. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов – М.: Высшее образование в России, 2007. – № 3. – С. 3-9.

3. Вербицкая А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Подлавильчева Н.П.[♣]

Тульский институт экономики и информатики, г. Тула

В статье подчеркивается актуальность экономического образования, необходимость создания модели выпускника, адаптированной к потребностям работодателя, выделены предпосылки для развития нового этапа.

Экономическое образование – неотъемлемая часть процесса развития общества. В настоящее время экономика изучается не только в высшей шко-

[♣] Старший преподаватель кафедры «Менеджмент», соискатель.

ле, но и становится предметом изучения в старших классах общеобразовательной школы. Экономическое образование в России, несмотря на большое количество выпускаемых экономистов, не теряет свою актуальность, уровень конкурентоспособности специалистов этого профиля подготовки достаточно высок. Грамотный экономист необходим, базовые знания, получаемые в ВУЗе, позволяют ему легко адаптироваться на рынке трудовых ресурсов. Экономическое образование в соответствии с новыми стандартами имеет в первую очередь прикладной характер, и своей целью ставит развитие компетенций выпускника, повышение его уровня владения знаниями и развитие навыков применения полученных знаний. В данном направлении, как ни в каком другом прослеживаются сильные междисциплинарные связи, поскольку невозможно объяснить какой-либо аспект экономики, не имея представления об остальных (не владея знаниями математики, статистики, эконометрики и др.).

Еще одна особенность экономического образования в том, что методическая база образовательного процесса быстро устаревает, и обновление знаний должно идти регулярно в соответствии с меняющимися нормативами, законодательством, условиями существования на рынках. В связи с этим преподаватели экономических дисциплин постоянно должны повышать свой профессиональный уровень. Интенсивное развитие экономики побуждает преподавателей работать не только с учебной литературой, но и с современными источниками информации, такими как публикации в журналах, официальные сайты финансовых коммерческих и государственных организаций.

Экономическое образование на современном этапе входит в новую стадию развития. Возникла необходимость использовать труды не только западных ученых-экономистов, но и развивать свою отечественную экономическую науку. В настоящее время экономическая наука, которая основана в основном на теоретических моделях, не дает объяснения процессам, происходящим в экономике различных стран мира. Несмотря на то, что руководством стран разрабатываются механизмы выхода из кризисных ситуаций, данные механизмы срабатывают на коротком отрезке времени и в долгосрочной перспективе не указывают путей совершенствования экономики.

В настоящее время есть все предпосылки для развития нового этапа в экономическом образовании:

- введение новых государственных стандартов, позволяющих сделать упор на развитие компетентности выпускника;
- возникшая кризисная ситуация в мире, подталкивающая к структурным изменениям в экономиках стран;
- достаточно сильная база знаний, накопленная, как в годы социализма, так и в годы переходного рыночного периода;
- желание нового поколения разобраться в процессах, происходящих в мировой экономике.

В связи с этим, развитие нового этапа образования позволит создать модель выпускника, способного к решению различных экономических задач.

Успешная деятельность современного экономиста подразумевает при условии наличия у него помимо высокого уровня знаний, умений, навыков, владение методами разностороннего анализа как на микро- так и на макроуровнях и способностью применения этих методов для прогнозирования развития ситуаций: экономических, политических, социальных. Чтобы достичь такого уровня мышления, необходимо уже на начальных этапах обучения в высшей школе привлекать студентов к экономическому моделированию с учетом воздействия различных факторов.

В высшее учебное заведение часть студентов приходит с определенными экономическими знаниями, так как курс экономики включается в образовательную программу школ с экономическим уклоном в образовательном процессе. Задача высшего учебного заведения научить студента мыслить экономическими понятиями, и здесь можно сказать о подготовке базы для развития инновационной экономики, которая предназначена аккумулировать знания, распространять и использовать. В этом случае формируется образ нового специалиста, который понимает важность и социальную значимость своей подготовки и умеет применять и совершенствовать полученный объем знаний.

Такой подход позволит выйти на более качественный уровень подготовки в экономическом направлении.

Введение стандартов нового поколения направлено на многоуровневое высшее образование. На данный момент времени назрела необходимость в подготовке экономистов различных сфер деятельности. Подготовка экономистов более узкой направленности, основанная на базовой платформе знаний поможет повысить уровень компетентности выпускника, успешность использования его навыков работодателем, позволит напрямую осуществлять сотрудничество с коммерческими и государственными организациями.

На современном этапе актуальность экономического образования только возрастает, потребность в грамотных экономистах не уменьшается. Анализ статистических данных показывает увеличение количества ВУЗов, государственных и негосударственных, готовивших специалистов экономического профиля, а также увеличение количества студентов, что в свою очередь подтверждает популярность данного направления подготовки, так как студент, приступая к обучению в высшей школе, ориентируется, прежде всего, на рынок вакансий.

Во втором десятилетии XXI века экономическое образование приобретает новые формы, и сейчас наступает время говорить о развитии российской экономической науки, которая может использовать богатый опыт российских ученых-экономистов и западных ученых, адаптируя его в современной российской действительности.

В связи с этим вызвана необходимость создания новой модели выпускника экономического профиля, владеющего определенным профессиональным уровнем знаний, адаптированной к потребностям работодателя.

Утверждение стандартов нового поколения дает определенную возможность поисков в этом направлении. В перспективе выпускники экономического профиля должны быть конкурентоспособны и востребованы на мировых рынках труда.

Список литературы:

1. Евстигнеев Р.Н. Безмолвное знание (Воспоминания экономиста). – М.: НП «Журнал «Вопросы экономики», 2006. – 288 с.

2. Истории российского образования XX века: десятилетие за десятилетием // Вестник образования. – 2003. – № 15, 17-24; 2004. – № 1, 2.

3. Ливандовская А.Д. Перестройка мышления преподавателей экономических дисциплин // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 67.

4. Статистический справочник Госстата. – 2007.

5. Горегляд В. Откуда берутся экономисты «общего профиля» // Российская газета. – 7.04.2011.

Секция 14

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЦЕНАРИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

© Финашина С.А.[♣]
Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь

В статье рассматривается роль высшего образования в контексте перехода к обществу знаний, сценарии развития высшей школы в Северо-Кавказском федеральном округе. Анализируется взаимосвязь между образовательно-научным кластером ведущего региона и работой федерального университета.

Уровень образования населения определяет конкурентоспособность как страны в целом, так и отдельного региона. Система высшего образования – это непосредственный источник знания, важнейшая инфраструктура развития государства. Современные условия экономики знаний требуют изменений от большой части институтов, выработки новых форм, механизмов и моделей развития. Знаниевая экономика задает необходимость модернизации и, прежде всего, модернизации образования. Вопросы модернизации образования и управления системой образования в условиях модернизации активно обсуждаются не первый год, реформы профессионального образования в России начались в конце 80-х гг. и продолжаются до сих пор.

Для оценки направлений модернизации системы высшего образования необходимо обозначить возможные условия ближайшего и более отдаленного будущего. Эксперты выделяют четыре возможных сценария социально-экономического развития России, которые задают контекст существования высшей школы к 2025 и 2030 гг. [1]:

- «сырьевое будущее» – ориентация на сырьевую экономику, консервация содержания и форм образования;
- «догоняющая модернизация» – ориентация на импортозамещение, рост числа трудовых мест и трудовой иммиграции;
- «локальное лидерство» – модернизация промышленности и ускоренное развитие отдельных высокотехнологичных отраслей; развитие проектной и предпринимательской компоненты образования, выделение группы ведущих университетов, выступающих в роли центров интеграции образования, науки и инноваций;
- «когнитивное общество» – массовая исследовательская и проектная компетентность, глубокая модернизация всех отраслей экономики и социальной сферы.

[♣] Аспирант кафедры Финансов и кредита.

Для будущего высшей школы к 2030 году выделяют четыре обобщенные «картины» [1]:

- высшая школа как «инкубатор» для молодежи с общеразвивающими целями;
- высшая школа как «супермаркет» образовательных продуктов;
- высшая школа как «школа для взрослых» для учащихся со сформированными профессиональной и учебной позицией и сложными исследованиями;
- высшая школа как «институт развития» для страны и региона.

Начало XXI века характеризуется усилением роли университетов как основных субъектов формирования и развития потенциала региона, сформированностью системы интегрирующих функций университета в единой национально-региональной образовательной системе, что отражено в документах Болонского процесса [2, с. 97]. Для оценки перспектив высшего образования в Северо-Кавказском федеральном округе соотнесем возможные сценарии развития высшей школы в России и сценарии развития округа.

Стратегией социально-экономического развития Северо-Кавказского федерального округа до 2025 года [3] выделены три сценария развития Северо-Кавказского федерального округа (СКФО) на перспективу до 2025 года:

- инерционный;
- базовый;
- оптимальный.

Инерционный сценарий характеризуется снижением качества человеческого капитала, что говорит об ухудшении ситуации в сфере образования. На наш взгляд, этому сценарию развития соответствует такая позиция высшей школы как «инкубатор», т.е. место «подращивания» молодежи до того возраста, когда она сможет самоопределиться, формирование профессиональных компетенций предполагается на старших курсах или в магистратуре. Развитие по такому типу не отвечает запросам времени и экономики знаний.

Базовый сценарий социально-экономического развития СКФО предполагает развитие наиболее привлекательных отраслей экономики и их технологическую модернизацию. С этим сценарием можно соотнести такой вариант будущего высшей школы как «супермаркет», когда предлагается широкий ассортимент «продуктов» – программ, прикладных разработок и прочих образовательных услуг, и вуз работает в соответствии с запросами рынка. Т.е. модель вуза в данных условиях будет близка к модели бизнес-вуза, свойственного экономике потребления.

Оптимальный сценарий социально-экономического развития СКФО характеризуется глубокой модернизацией социальной инфраструктуры, включая образование, обеспечивающей значительное повышение качества человеческого капитала, а также созданием новых центров экономического развития. Мы полагаем, этому сценарию отвечают такие варианты будущего высшей школы, как «школа взрослых» и «институт развития» для региона.

В таком случае уже можно говорить о функционировании на территории региона нового типа вуза – инновационного, присущего экономике знаний и выступающего центром научного и инновационного развития.

Варианты будущего высшей школы к 2030 г. и сценарии социально-экономического развития СКФО представлены на рис. 1.

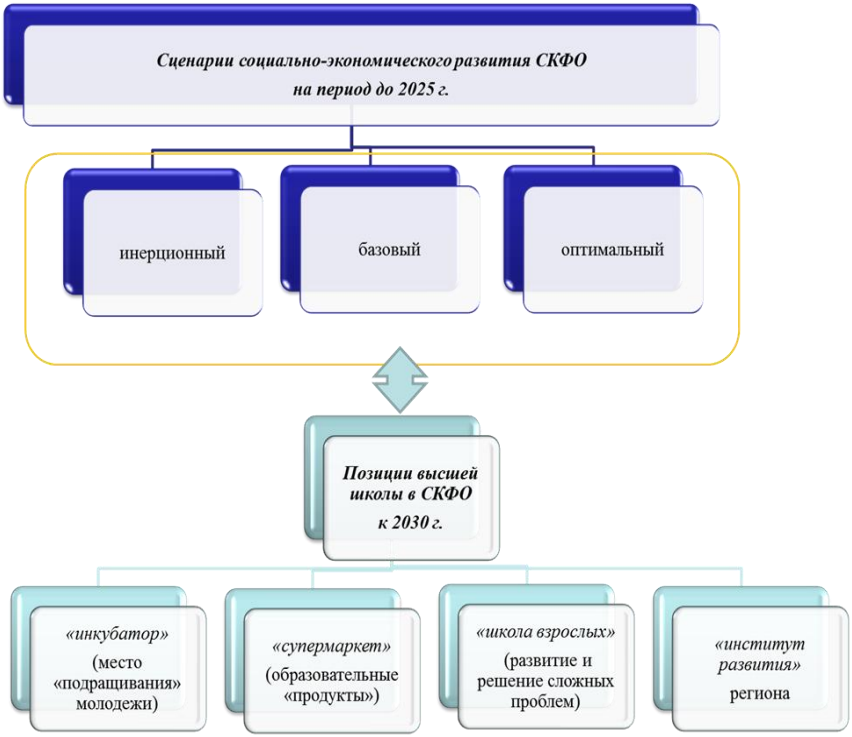


Рис. 1. Различные варианты будущего и возможные позиции высшей школы в Северо-Кавказском федеральном округе

Улучшения кадрового потенциала, а также решения задачи по интеграции образовательной и научной деятельности в округе предполагается достичь за счет создания Северо-Кавказского федерального университета.

Сеть федеральных университетов Российской Федерации насчитывает девять университетов. Формирование сети началось в 2006 году с принятием решения о создании на базе действующих вузов и академических центров в Ростове-на-Дону и Красноярске Южного и Сибирского федеральных университетов. ЮФУ и СФУ выступили пилотными площадками по отработке новых подходов по интеграции образования, науки и бизнеса, адаптации профессионального образования к запросам экономики регионов. Указом Пр-

езидента Российской Федерации от 21 октября 2009 г. № 1172 были созданы еще пять федеральных университетов: Северный (Арктический) федеральный университет (С(А)ФУ), Казанский (Приволжский) федеральный университет (К(П)ФУ), Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ), Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ), Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (СВФУ). Распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2010 г. № 2483-р создан Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (БФУ). В июле 2011 года Президент России Дмитрий Медведев подписал указ «О создании Северо-Кавказского федерального университета в Северо-Кавказском федеральном округе».

В соответствии со своей территориальной идентичностью университеты выстраивают стратегии взаимодействия со внешними стейкхолдерами, расставляя акценты либо на потребности местного сообщества, либо местного сообщества и региона, либо только региона, либо ориентируются на международные процессы, важные для развития национальной системы высшего образования. Смена статуса формально привела к корректировке «территориальной идентичности» университетов, вошедших в состав федеральных университетов. Программные документы развития федеральных университетов зафиксировали их «территориальную принадлежность» к федеральным округам Российской Федерации. С другой стороны, эти же программы развития определили ориентацию федеральных университетов на развитие приоритетных отраслей экономики регионов, входящих в структуру федеральных округов [4, с. 137].

В структуру Северо-Кавказского федерального округа входит Ставропольский край и шесть республик Северного Кавказа, некоторые субъекты принадлежат к числу наименее экономически развитых субъектов Российской Федерации. Поставленная задача рассмотрения деятельности федерального университета в тесной связи с решением задач социально-экономического развития субъектов и территорий в пределах федерального округа [5] сложна в связи с дифференциацией регионов, входящих в СКФО, по экономическому, научному, производственному потенциалу и обусловливает необходимость движения в сторону регионализации образования.

Стратегией социально-экономического развития Ставропольского края до 2020 и на период до 2025 года поставлены задачи по формированию комплексной региональной инновационной системы, включающей следующие компоненты: систему непрерывного и технического образования, систему генерации знаний, систему трансфера и комплексного использования технологий, развитую инновационную инфраструктуру, а также иные задачи по инновационному развитию края [6]. Стратегией развития системы образования Ставропольского края по результатам SWOT-анализа состояния системы образования одной из возможностей признано создание комплексов и кластеров «Образование – наука – инновации», которые во взаимосвязи

призваны выполнять единую задачу внедрения инновационных образовательных, научно-производственных и управленческих технологий в процессе подготовки конкурентоспособных, социально и профессионально мобильных высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов [7].

По итогам участия в ряде международных проектов, направленных на коммерциализацию технологий, Ставропольский край отнесен к числу территорий инновационного развития и включен в международную сеть трансфера технологий, а также включен в перечень ведущих территорий Российской Федерации по уровню развития региональных инновационных систем. На базе ВУЗов и промышленных предприятий-лидеров создан определенный задел фундаментальных и прикладных научно-технических разработок, активно развиваются фармкластер, биотехнологии и нанотехнологии.

Именно на базе ведущих вузов Ставропольского края создается Северо-Кавказский федеральный университет, что дает возможность движения к таким перспективам высшей школы как «институт развития» и «школа для взрослых». Некоторые ученые считают, что на данном этапе развития страны вузы могли бы стать «носителями кластерного развития и на старт-апе перенять инициативу у власти, при этом активно привлекая ее» [8, с. 152]. Организация крупных федеральных университетов создает условие для развития образовательных кластеров. Такие университеты являются значимыми центрами науки и образования, фактором развития регионов. Они способны предоставить доступ к современным знаниям, а так же обеспечить общество всеми уровнями образования, вплоть до докторской степени, что соответствует требованиям Болонской декларации.

В Российской Федерации в условиях снижения роли отраслевой науки особое значение приобретает вузовская наука. Вузы Ставропольского края выступают центром научно-образовательного кластера, поскольку в федеральных университетах предполагается осуществление широкого спектра фундаментальных и прикладных междисциплинарных научных исследований, отвечающих приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий в Российской Федерации, а также работа по инновационным образовательным программам профессионального образования. Поскольку Северо-Кавказский федеральный университет, как и другие федеральные университеты, должен заниматься внедрением разработок, он будет предпринимательским университетом, что означает выстраивание взаимоотношений с бизнесом. Таким образом, Северо-Кавказский федеральный университет выступит системообразующим элементом в системе «образование-наука-производство». Именно образовательно-научный кластер способен вдохнуть новую жизнь в эту триаду.

Система высшего образования развивается в соответствии с закономерностями развития общества и в то же время оказывает влияние на уровень развития самого общества. Последние двадцать лет система высшего образования пребывает в состоянии постоянных адаптационных реформ, что связано с изменениями социально-экономической ситуации в стране, вызовами

глобализации, общества знаний и другими факторами. Коренным изменениям подвергаются различные стороны деятельности университета: научная, учебная, финансовая, административная, социальная и другие. Однако, говоря об использовании международного опыта в области организации системы высшего образования, не следует забывать, что образование – это та система, которая основательно опирается на национальную культуру и специфику, а с учетом масштабов дифференциации регионов России, и региональную.

Список литературы:

1. Ефимов В.С. Будущее высшего образования в России: экспертное видение / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева // Университетское управление. – 2011. – № 4. – С. 52-64.

2. Горюнова Л. Применение кластерного подхода в сфере образования как закономерный этап его развития [Электронный ресурс] / Л. Горюнова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – 2011. – Спецвыпуск 7. – С. 92-100. – Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2011_7_SV1/12.pdf.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 6 сентября 2010 г. №1485-р «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Северо-Кавказского федерального округа до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://правительство.рф/gov/results/12423.

4. Перфильева О.В. Университет и регион: на пути к реализации третьей функции / О.В. Перфильева // Вестник международных организаций. – 2011. – № 1 (32). – С. 133-144.

5. Концепция создания и государственной поддержки развития федеральных университетов. Приложение к протоколу заседания межведомственной рабочей группы по приоритетному национальному проекту «Образование» при Совете при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике от 29 сентября 2009 г. № АФ-33/03 пр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/pro/pnpo/fed/09.09.22-fu.konc.pdf.

6. Распоряжение ППРавительства Ставропольского края от 15 июля 2009 г. № 221-рп «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Ставропольского края до 2020 года и на период до 2025 года» (в ред. Распоряжения Правительства Ставропольского края от 20.04.11 № 147-рп) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.stavinvest.ru/upload/file/strategiya_ser_sk_do_2020_goda_i_na_period_do_2025_goda.doc.

7. Приказ министерства образования Ставропольского края от 25 декабря 2008 г. № 1043-пр «Об утверждении Стратегии развития системы образования Ставропольского края до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.stavminobr.ru/file/128.

8. Корчагина Н.А. Инновационный подход к управлению конкурентоспособностью территорий: клатерная политика и образовательные учрежде-

ния / Н.А. Корчагина, И.Н. Ахунжанова // Материалы всероссийской научной конференции «Инновационные технологии в управлении, образовании, промышленности «АСТИНТЕХ-2007», Часть 2. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007.

СНИЖЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ФАКТОР РОСТА ЕГО КАЧЕСТВА

© Шевцов В.В.♣, Назарова О.В.♦
Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, г. Краснодар

На основе анализа демографических факторов в России за период с 1960 по 2011 год, обосновывается целесообразность повышения качества российского высшего образования путем снижения его доступности.

Член-корреспондент Российской академии образования А. Абрамов, рассуждая о нереализованных пунктах «Концепции модернизации Российского образования до 2010 года» в своей статье «Забытый юбилей», указывает на методологические просчеты реформаторов – авторов названной концепции и оценивает как неудовлетворительное состояние «многострадального» российского образования после 10 лет реформ. Резюмируя, он говорит: «Общий вывод таков: выдвинутые десять лет назад лозунги «Качество!», «Эффективность!», «Доступность!» не реализованы. Напротив: налицо быстрая деградация национальной системы образования. Высшая школа превратилась в крайне раздутый черный рынок по продаже дипломов».

Ректорский корпус также высказывает все большую озабоченность, называя «демографическую яму» одной из главных угроз для будущего российских вузов. Ректор Московского института открытого образования Алексей Семенов подтверждает: «… из-за демографического спада в наши вузы сейчас не столько «отбирают», сколь «набирают… Конкурс низкий. Мы не снижаем объем приема, но понижается уровень тех, кто идет в учителя, в ученые, в инженеры и так далее. Уровень существенно упал из-за того, что мы не уменьшили прием, а демография работает против нас, и престиж профессии падает. Поэтому, в принципе, очень низкий уровень всех, кто поступает в среднем по стране».

Почему же качество образовательных услуг неуклонно снижается, несмотря на все меры, предпринимаемые властными структурами и руково-

♣ Профессор кафедры Бухгалтерского учета и налогов, доктор экономических наук.
♦ Доцент кафедры Информационных технологий, к.п.н.

дством образовательных учреждений? Как давно возникла эта проблема и с чем она связана? По количеству научных публикаций по данной проблематике можно заключить, что более всего эта проблема обострилась в конце 90-х – начале 2000-х годов.

В исследованиях по проблемам качества образования в вузах выделяются, как правило, ряд факторов, от которых во многом зависит качество образовательного и воспитательного процессов:

- организационный (общая концепция управления вузом);
- методологический (уровень развитости методологии образования в вузе);
- профессиональный (компетентность и уровень социологизации преподавателей и руководства вуза);
- технологический (уровень развития педагогических, информационных, инновационных и др. технологий);
- компетентностный (базовый уровень развития компетенций студентов вуза);
- демографический – более глобальный, в масштабах страны.

Более подробно рассмотрим демографический фактор, в связи с тем, что именно этому фактору особое внимание в своем выступлении уделил министр образования и науки РФ А. Фурсенко в ходе мартовского (2012 года) совещания у премьер-министра России В. Путина по реализации инициатив, выдвинутых в предвыборных программных статьях премьер-министра Владимира Путина. Министр образования предложил сократить число бюджетных мест в государственных вузах в связи с демографическим «сжатием» в стране. «Мы должны за счет бюджета готовить не менее 170 человек на 10 тысяч населения. Но с учетом старения населения мы предлагаем изменить норму и рассматривать подготовку специалистов, исходя не из общей численности населения, а исходя из так называемой когорты, то есть количества людей, которые учатся», – так мотивировал свое предложение Фурсенко. По его словам, речь идет о людях в возрасте от 17 до 35 лет. Это сокращение, по мысли Фурсенко, должно стать одним из основных элементов повышения зарплат преподавателей вузов. Он также предложил изменить норму подготовки преподавателей в вузах. По словам А. Фурсенко, необходимо, исходя из демографической ситуации, привязать эту норму также не к общей численности населения, а к количеству людей, которые будут учиться [10].

Эти предложения встретили негативную оценку со стороны многих участников образовательного процесса. В частности, председатель студсоюза Артем Хромов заявил 23 марта РИА «Новости», что сокращение количества бюджетных мест в высших учебных заведениях поднимет волну протестов в студенческой среде. Далеко не всех и преподавателей вузов сегодня устроит перспектива роста их зарплат за счет неминуемого сокращения численности преподавателей.

По прогнозу ЮНЕСКО: «Численность студентов в мире за последние 40 лет выросла в 6 раз. Если в 2000 году в вузах мира училось 82 млн чел., то в 2015 году студентов будет около 97, а в 2025 году их число превысит 100 миллионов человек». Таким образом, спрос на образование растет – это общемировой тренд. Как же «вписаться» в него нашей стране чтобы обеспечить должный баланс между количеством обучающихся в вузах, качеством их подготовки, затратами на их обучение и возможностями общества трудоустроить выпускников вузов по специальности?

Перед тем как попытаться ответить на этот вопрос, согласимся с тем, что на сегодня такой баланс отсутствует.

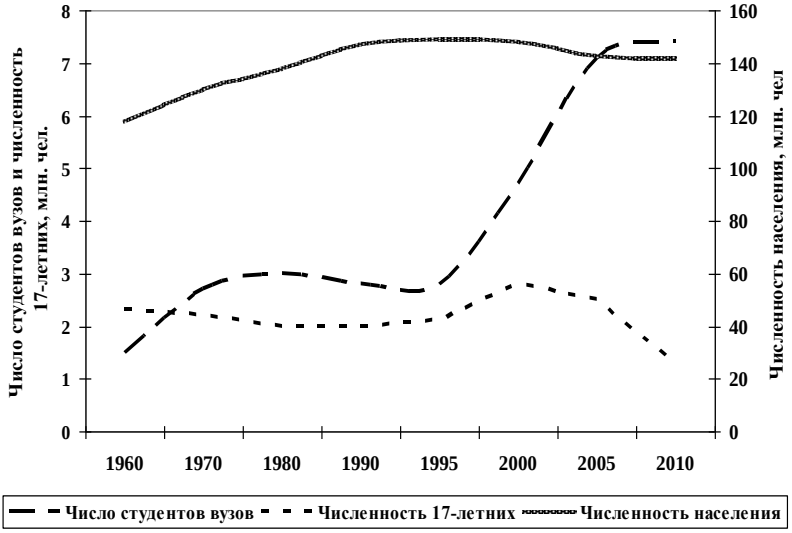


Рис. 1. Численность населения, 17 летних граждан и студентов вузов Российской Федерации в 1960-2010 годах [1, 2, 5, 6, 9]

Если принять за основу устоявшееся мнение большинства экспертов в области российского образования, что существенное снижение качества высшего образования в России берет свое начало с конца 90 годов прошлого столетия, то, как следует из рис. 1, этому периоду соответствуют некоторые снижение численности населения России и рост численности 17 летних жителей России на фоне бурного роста числа студентов российских вузов. И если до 2004 года рост числа студентов происходил на фоне хоть незначительного, но все же ежегодного прироста числа 17 летних жителей России, то с 2004 года он происходит на фоне резкого сокращения числа 17 летних жителей России. И данный факт, безусловно, привел к тому, что существенно снизились критерии приема в вузы и обучения в них. Существенно снизилась и мотивация к учебе школьников и студентов. Свои доводы мы делаем на основе стати-

стических данных о числе 17 летних жителей России, как о наиболее значимой по своей величине категории поступающих в вузы.

Большинство из них стало поступать в вузы не по призванию и, не имея должной мотивации, а лишь только потому, что «зачем я пойду учиться в техникум, если сейчас достаточно свободных мест и в вузах...». Примечателен и такой угол зрения рассматриваемой проблемы: низкое качество жизни молодежи – это следствие низкого уровня оплаты их труда, или, напротив, низкий уровень заработной платы и уровня жизни – это социальное, отсроченное во времени, отражение невысокого качества обучения бывших и нынешних студентов современных вузов?

Образовательная система России на данный момент противоречит принципам естественного отбора – студентами вузов в условиях демографического кризиса, ставшего уже перманентным, становятся далеко не самые талантливые выпускники школ, которые в других демографических условиях не могли даже и задумываться о поступлении в высшее учебное заведение. В условиях низкого уровня подготовки выпускников средних общеобразовательных учреждений не представляется практически никакой возможности обеспечивать высокое качество образования в вузе. На вопрос, «Какому числу молодых специалистов-врачей, бывших ваших однокурсников, Вы бы доверили свое здоровье или жизнь», заданный выпускнику медицинского вуза, он ответил: «Наверное, всего лишь процентам 50». Нужны ли еще доказательства, что в России наступает быстрая деградация всей национальной системы образования, и, следовательно, запрограммированная тотальная кадровая деградация во всех сферах общества.

Любая система образования базируется на четырех основных принципах: содержание образования, преподавательский корпус, средства обучения, образовательная среда (как совокупность всех факторов общественной жизни, влияющих на образовательный уровень человека). Пока что в России никаких серьезных мер по поддержке и системному развитию не принимается ни по одному из этих направлений. Пока что мы пожинаем плоды псевдоприоритетности образования, заложенные еще задолго до провозглашения Концепции о модернизации образования до 2010 года, но нашедшие именно там свое обоснование.

Вывод очевиден: необходима принципиально новая образовательная политика. Принципы, на которых новая политика должна базироваться, несомненно, должны будут сильно отличаться от действующих в настоящее время.

И предложения министра образования и науки РФ А. Фурсенко в ходе мартовского (2012 года) совещания у премьер-министра России В. Путина по реализации инициатив, выдвинутых в предвыборных программных статьях Владимира Путина, несмотря на отсутствие в них социальной составляющей, могут стать одним из факторов роста качества высшего образования в России, повышения уровня востребованности выпускников российских вузов, как на Родине, так и в мире.

Список литературы:

1. Атлас демографического развития России. (2009) / Под ред. Г. В. Осипова и проф. С.В. Рязанцева. – М.: Экономическое образование.

2. Демографический ежегодник России. 2010: Стат. сб./ Росстат. – М., 2010. – 525 с.

3. Материалы к выступлению министра образования и науки РФ Андрея Фурсенко на «правительственном часе» в Государственной Думе. (2010) // Вестник образования. – № 14.

4. МИТРО: осторожно, двери закрываются! // Московский комсомолец. – 2010. – № 25405.

5. Молодежь в России. 2010: Стат. сб. / ЮНИСЕФ, Росстат. – М.: ИИЦ «Статистика Росии», 2010. – 166 с.

6. Российская демография: шаги по лестнице, ведущей вниз // Независимая газета. –. 2010. – 7 сентября.

7. Российский статистический ежегодник. – 2010: Стат. сб. / Росстат. – М., 2010. – 813 с.

8. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2010: Стат. сб. / Росстат. – М., 2010. – 507 с.

9. http://ilinskiy.ru/stat/demogr.

10. http://novayagazeta.ru.

Секция 15

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

АНТИКРИЗИСНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧРЕЖДЕНИЯМИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

© Нефедова Г.Г.[♣]

Окружной методический центр Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, г. Москва

Предметом рассмотрения являются механизмы преодоления кризисных ситуаций в развитии учреждений современной столичной системы образования. Делегирование муниципальным методическим службам полномочий арбитражных антикризисных управляющих рассматривается как один из способов экономии расходных статей регионального бюджета на развитие образовательной отрасли.

Как и любая иная организация, организация образовательная является относительно обособленным структурным звеном системы, в данном случае, системы образования.

Критерии обособленности образовательного учреждения того или иного типа в общей системе образования могут быть описаны по аналогии с критериями самостоятельности предприятия, предложенными Е.П. Жарковской, Б.Е. Бродским и И.Б. Бродским [2, с. 9]:

- относительная экономическая самостоятельность;
- организационная целостность, проявляющаяся в наличии внутренней и внешней сред;
- наличие специализированных информационных структур;
- возможность выделения общего результата работы образовательного учреждения.

Названными критериями могут быть охарактеризованы и иные учреждения в системе образования, являющиеся структурными единицами государственного управления и не осуществляющие прямого педагогического воздействия, т.е. не предоставляющие населению образовательных услуг.

Любая из названных организаций имеет собственный потенциал развития и условия его реализации, подчиняется закономерностям циклического развития всей социально-экономической системы и может оказаться в ситуации кризиса по ряду объективных причин.

В то же время, кризисы отражают собственные ритмы развития отдельной организации, подчас не совпадающие с ритмами общественного развития или развития других организаций.

Иллюстрацией сказанного может послужить практически полная реструктуризация окружной методической службы в одном из административных округов столицы, а также повсеместное снижение заработной платы

[♣] Методист.

методистов и сокращение штатов окружных методических служб в Москве на фоне процветания отдельных организаций, осуществляющих методическое сопровождение учебного процесса в городе Москве, и получения ими правительственных грантов на развитие за последние полтора года.

Поведение организаций в процессе воздействия на них как политических, так и экономических внешних факторов определяется, помимо неожиданного благоприятного стечения обстоятельств, профессионализмом управления, антикризисным потенциалом, высокой экономической и политической активностью.

Еще одним доказательством высказанной позиции служит и то, что отдельные организации или учреждения оказываются в ситуации необратимого кризиса даже при вполне благоприятной внешнеэкономической и политической обстановке. Поэтому для менеджера, работающего в сфере образования, важно иметь хотя бы общие представления о системе антикризисного управления.

С ростом управленческой и экономической грамотности руководства в сфере образования связано осознание того, что к проблеме возникновения кризисов в организации следует подходить с системных позиций.

Являясь целостной системой, любая организация состоит из взаимосвязанных элементов, рост численности которых практически не изменяет общих характеристик целостности, исключая случаи самоликвидации. Кроме того, в процессе функционирования организация как система неизбежно проходит этапы относительно устойчивого и неустойчивого состояний.

В условиях централизованного управления экономикой образовательной сферы устойчивость отдельных структур достигается зачастую за счет воздействия внешних управленческих решений, так или иначе гасящих все внешние дестабилизирующие процессы. К внешним управленческим решениям, следует отнести дополнительную экономическую поддержку, замену руководства, корректировку планов, административную реорганизацию и т.д.

Очевидно, что далеко не все внешние управленческие решения, способные предотвратить наступление кризиса организации, желательны для первого лица организации, руководствующегося в своей деятельности не только корпоративными, но и личными целями. Факт наличия у руководства тех или иных организаций, учреждений, предприятий целей личностного характера приходится признать как неизбежное проявление человеческого фактора в менеджменте, даже в том случае, если эти цели не вступают прямо или косвенно в конфликт со стратегическими корпоративными целями. Одновременно с этим приходится констатировать и прямую заинтересованность успешного менеджера в предотвращении кризиса, опираясь на имеющийся внутренний потенциал организации.

Особенно остро проблема устойчивости встает перед учреждениями системы образования в связи с переходом на новую систему финансирования, обостряющую конкурентную борьбу между организациями-коллегами.

Понятно, что для преодоления кризисных ситуаций необходимы экономические и иные резервы, а также овладение системой антикризисного управления. Как уже отмечалось выше, правильно организованный менеджмент может не только ослабить влияние кризиса и восстановить жизнеспособность организации, но и вывести ее на качественно иной, более высокий, уровень функционирования.

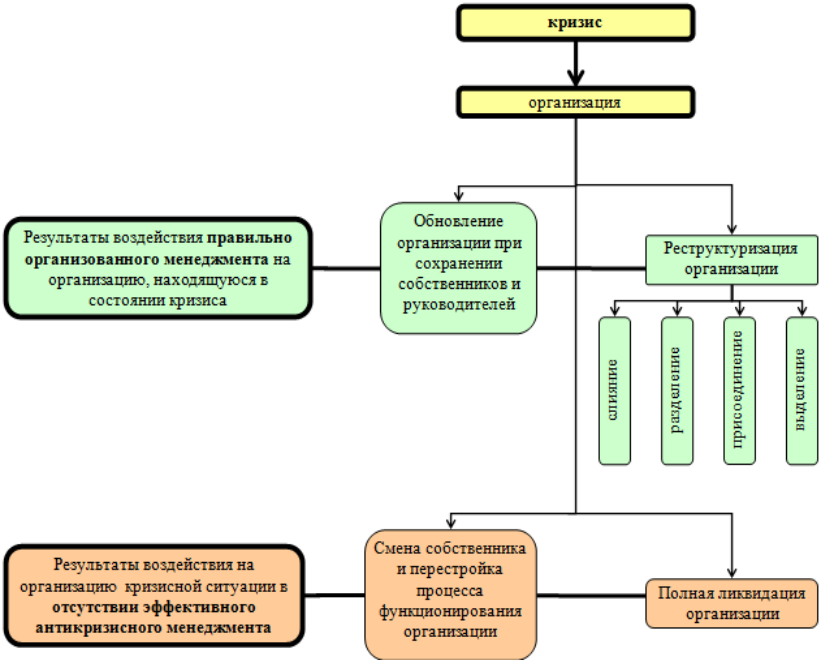


Рис. 1. Пути преодоления организацией кризисных ситуаций в условиях различных типов антикризисного управления

Учитывая крайне высокую социальную значимость образовательной сферы, главную роль в деле решения кризисных ситуаций в организациях рассматриваемой системы должно взять на себя государство.

Как основные направления государственного антикризисного регулирования можно выделить:

- совершенствование законодательной базы;
- оказание государственной поддержки неплатежеспособным и малорентабельным учреждениям образования;
- принятие Правительством РФ мер по преодолению кризиса неплатежей со стороны государственных органов-заказчиков;
- реорганизация и реструктуризация малоэффективных организаций.

В то же время, государственное управление направлено прежде всего на нейтрализацию внешних воздействий на организацию. Анализ же мировой практики показывает, что угроза финансовой и функциональной нестабильности организаций возникает в среднем на 25-30 % вследствие воздействия внешних факторов и на 70-75 % обусловлена внутренними, а именно – несостоятельным и нерациональным менеджментом. Данные соотношения варьируются в зависимости от особенностей национальной экономики. Так, например, если в развитых странах воздействие внешних факторов составляет 10-15 %, в России воздействия внешних и внутренних факторов в целом равнозначны (приблизительно по 50 %) [2, с. 30]. Но учитывая наличие государственного заказа в образовательной сфере и государственное финансирование отрасли, приходится признать, что именно внутренние факторы в большей степени тормозят развитие данной сферы.

Исследуя ситуацию кризиса современной российской системы образования, К.М. Ушаков отмечает, что единственным способом изменить ситуацию является смена действующих руководителей неэффективных организаций и учреждений. Несмотря на наличие образцов исключительно успешного управления отдельными образовательными учреждениями, поиск эффективных «кризисных управляющих» и распространение успешного управленческого опыта в отрасли крайне затруднены. Ушаков высказывает гипотезу: «успешный управленческий опыт передается только с его носителем» [5].

Отвечая на вопрос о том, что должно считать эффективным менеджментом, экономисты обращают внимание на наличия опыта налаживания положительно характеризующих деятельность предприятия стабильных экономических процессов. А именно, во-первых, выстраивания системы самоорганизации персонала как постоянной характеристики его деятельности по достижению поставленных целей и, во-вторых, превращения для руководителя такого режима работы в постоянно используемый инструмент.

Учитывая, что в современном российском образовании практически не существует опыта приглашения в малоэффективное образовательное учреждение специалиста по антикризисному управлению не на постоянную работу, а временно, с целью выведения организации из кризисной ситуации, обратимся к экономической теории преодоления кризисных состояний.

В зависимости от финансово-экономического состояния организации и уровня результативности ее основной деятельности менеджерская команда оказывается перед выбором одного из путей, принципиально отличных между собой.

Первый путь представляет собой систематическую работу по предотвращению кризисных явлений и сводится к выполнению намеченных ранее планов в условиях воздействия на организацию внешних и внутренних рисковых факторов. На управление организацией в этом случае налагаются дополнительные ограничения, повышаются требования к ответственности принятия менеджерских решений на основе обобщенной информации и с

учетом особенностей внешней среды: ее определенности или неопределенности, подвижности, сложности и т.д.

Особое значение приобретают система совершенствования прогнозирования изменений внешних факторов воздействия, повышение адаптационных способностей организации и максимальная управляемость внутренних процессов.

Второй путь – это работа в условиях кризиса, сложившегося в результате неуправляемости бизнес-процессов организации и негибкое взаимодействие с внешней средой.

На этом этапе в российской практике обычно применяются такие методы, как:

- реструктуризация с учетом развития внутрифирменных маркетинговых служб или использования данных внешних маркетинговых исследований, если проведение собственных затруднено по объективным причинам;
- усиление организации и повышения качества ее деятельности за счет использования новых исследовательских и опытно-экспериментальных технологий;
- повышение управляемости и упорядочение полномочий, объемов работы, степени ответственности, принципов организации труда в каждом подразделении (блоке, службе и т.д.) реструктуризированной организации;
- координирование деятельности функциональных служб, коррекция целей их деятельности, разработка подробной программы преодоления кризиса, определение результатов деятельности в плановые периоды;
- переход к системе стратегического планирования и управления организацией.

Принимая во внимание диаметральную противоположность описанных направлений, следует признать и различные требования к менеджерским группам, осуществляющим их внедрение. Вывести организацию из кризиса по первому пути в идеале должен сам руководитель или группа менеджеров, занятых на работе в данном учреждении. Решение же задач второго пути целесообразнее делегировать специально подготовленным управленцам (арбитражным управляющим).

В социальных сферах подобные механизмы антикризисного регулирования практически не используются, однако функции арбитражных управляющих могут по умолчанию делегироваться тем или иным организациям, являющимся элементами соответствующих систем.

Отчасти систему арбитражного управления в сфере образования заменяет созданный в регионах в последние годы «резерв руководителей». В то же время, большинство кандидатур, включенных по рекомендациям ответственных лиц различных образовательных учреждений, структур и ведомств, – люди без

специального образования и опыта управления организацией, тем более в состоянии кризиса. Но в условиях острого внутриотраслевого дефицита антикризисных менеджеров именно представителям «резерва руководителей» достаются в управление находящиеся в состоянии упадка организации.

Обучение вновь назначенных руководителей происходит зачастую на рабочем месте, без отрыва от производства, а иногда и не происходит вовсе. Вынужденные полагаться лишь на собственные коммуникабельность, интуицию, предприимчивость и лидерские качества, далеко не все эти руководители выживают в столь тяжелых условиях. Лишь немногие, ввергнутые в пучину доверием высокого начальства, способны привести к тихому берегу утлое суденышко вверенной им организации, раскачиваемое волнами кризиса как изнутри, так и извне. В случае же краха очередного руководителя на его место заступает столь же мало осведомленный об антикризисном управлении новичок. На его обучение, вновь организуемое «в боевых условиях», затрачиваются дополнительные денежные средства.

Ни в коем случае не умаляя значения недавно принятого закона, обязывающего всех руководителей учреждений системы образования получить хотя бы начальное менеджерское (экономическое или юридическое) образование, следует признать, что бюджетные средства, предусмотренные на его внедрение, расходуются недостаточно рационально. Одной из причин тому служит спешное и массовое обучение действующих и недавно назначенных руководителей, осознавших свое формальное или качественное несоответствие занимаемой должности и испытывающих страх увольнения. Однако эти люди, в отличие от включенных в «резерв», имея управленческий опыт, менее нуждаются в специальной подготовке. Снижение рисков и экономия бюджетных средств, на первый взгляд, может быть достигнута за счет первоочередности обучения «резерва». Но далеко не все кандидаты в руководители впоследствии станут руководителями. Значит, неизбежен перерасход.

Перспективным путем преодоления системного кризиса образования в современной России представляется разработка в масштабах страны системы арбитражного управления школой. Реализация данного проекта может быть организована как за счет создания специальных арбитражных организаций, так и за счет делегирования прав антикризисного арбитражного управления существующим структурам, например, муниципальным методическим службам, не являющимся органами государственного управления и надзора, но одновременно охраняющим интересы регионального центра и муниципии. Подобные меры позволят сэкономить бюджетные средства, заложенные на развитие отрасли, и передать их непосредственно в образовательные учреждения.

Список литературы:

1. Антикризисное управление: учебник / Под ред. Э.М. Короткова. – М., 2003.

2. Антикризисное управление: учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Антикризисное управление» и др. экономич. спец. / Е.П. Жарковская, Б.Е. Бродский, И.Б. Бродский. – М., 2011.

3. Баринов В.А. Антикризисное управление: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. (ГРИФ). – М., 2005.

4. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. – М., 2009.

5. Ушаков К.М. Ротация, или Фантазии на кадровую тему // Директор школы. – 2010. – № 8 (151). – С. 23-29.

Секция 16

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОБЛЕМА КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ: ПУТИ РЕШЕНИЯ

© Бодрова Е.В.[♣], Гусарова М.Н.[♦]
Московский государственный университет приборостроения и информатики, г. Москва

Авторы статьи анализируют проблему формирования кадрового потенциала, способного обеспечить переход страны к инновационной модели развития. Рассмотрены проблема сокращения численности высококвалифицированного персонала научно-технической сферы и возможные пути ее решения.

В первое десятилетие XXI в. целым рядом принятых концептуальных и программных документов был запрограммирован переход Российской Федерации к инновационной модели развития, к формированию отечественной национальной инновационной системы (НИС). Между тем, в осуществлении этих планов могут возникнуть и уже возникают трудности, прежде всего с высококвалифицированным кадровым ресурсом. В 1990-е годы в научно-технической и производственной сферах произошло значительное сокращение численности исследователей, инженеров, технологов и технического персонала. Так, статистические данные свидетельствуют о том, что, начиная с 1990 г. численность персонала, который был занят исследованиями и разработками, сократилась в целом на 60 % [4, с. 49]. Интеллектуальный потенциал в России за 90-е гг. уменьшился на треть. По уровню квалификации кадров наша страна оказалась на 39-40-м месте [1, оп. 14, д. 5295, л. 83].

Число высококвалифицированных специалистов, например, в оборонных НИИ, КБ и на предприятиях сократилось почти в 10 раз, а реальная заработная плата упала в 3 раза [1, оп. 14, д. 5295, л. 118]. Ежегодно сокращалась численность промышленно-производственного персонала, в 1996 г. она составила 14,9 млн. человек, что было на 29 % ниже, чем в 1990 г. [1, оп. 14, д. 3752, л. 109]. Наиболее остро нехватка инженерных кадров ощущается в автомобилестроении, электроэнергетике, металлургии, где средний возраст специалистов с высокой квалификацией – 53 года.

Одно из самых болезненных и драматичных проявлений переходного периода – «утечка умов» – в наибольшей степени затронула не только периферийные слои, но, прежде всего, ядро науки – ведущих отечественных ученых, которые, получив работу в лучших исследовательских учреждениях мира, сумели быстро интегрироваться в западное сообщество и составили его интеллектуальный и технологический потенциал. До сих пор отсутству-

[♣] Заведующий кафедрой Истории, профессор, доктор исторических наук, профессор.
[♦] Профессор кафедры Истории, доктор исторических наук, доцент.

ют точные данные о масштабах эмиграции работников научно-технической сферы. Представляется разумной оценка постоянного ядра в 30 тысяч человек (еще примерно такое же количество делит свое время между работой дома и за рубежом) [3, с. 13].

К числу факторов, обуславливающих отток ученых и высококвалифицированных специалистов из страны: стремление повысить жизненный уровень, падение престижа науки, недооценка обществом социальной значимости интеллектуального труда, атмосфера уязвимости, незащищенности, неясность перспектив для тех, кто занимается научно-технической деятельностью. Абсолютное сокращение числа исследователей, проектировщиков и сокращение их доли в общем количестве населения страны не только является результатом непоследовательной и неэффективной научно-технической политики государства, но и противоречит современным тенденциям мирового развития.

В настоящее время в сфере воспроизводства кадрового потенциала науки и производства сохраняются следующие проблемы: недостаточная проработанность государственной политики в сфере сохранения и развития научно-технического потенциала и отсутствие последовательности в ее реализации; отсутствие целенаправленной государственной стратегии по регулированию социальной мобильности ученых; переплетение спроса на низко- и высококвалифицированный труд; смещение интересов от технических в сторону экономических, гуманитарных профессий и др. Очевидно и то, что переход к экономике и обществу, основанному на знании, должен сопровождаться переходом к государственно-общественному регулированию и процессом непрерывного образования – «учения длиною в жизнь», опережающего обучения.

Особая роль в этом процессе принадлежит высшей технической школе. В основе ее реформирования на рубеже XX-XXI веков: развитие инновационного образования; интеграция науки и образования; сохранение вузовского научно-педагогического потенциала и его воспроизводство; региональная адаптация высшего образования; реорганизация международной образовательной деятельности в сторону ее конкурентоспособности и большей востребованности на мировом рынке образовательных услуг.

В контексте реализации задачи высокотехнологичного обновления народного хозяйства, перехода к «экономике знаний», стратегическим вектором развития отечественной высшей технической школы является также внедрение в ней модели инновационного инженерного образования. Это обеспечит формирование специалиста-профессионала, способного комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной деятельности. Однако, на сегодняшний день переход к системе инновационного инженерного образования осуществили лишь ведущие вузы страны, такие

как, например, МГУ, МЭИ, МИЭТ, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, Политехнический университет в Санкт-Петербурге, МАТИ (РГТУ) им. К. Э. Циолковского, МФТИ, Воронежский ГТУ.

Одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере подготовки конкурентоспособных специалистов для инновационных наукоемких областей российской экономики – создание федеральных и исследовательских университетов. Так, стратегической миссией национального исследовательского университета (НИУ) является содействие динамичному развитию научно-технологического комплекса страны и обеспечение его необходимыми людскими ресурсами [5]. Обучение в таком вузе включает проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, работу в научно-исследовательских организациях. Технологическое оснащение учебного процесса должно соответствовать уровню передовой науки.

В 2010 г. 29 вузов России обладали статусом НИУ, в частности, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, МГТУ имени Н.Э. Баумана, Санкт-Петербургский государственный горный институт имени Г.В. Плеханова (технический университет), Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, МИСиС и др.

Статус федерального университета (ФУ) выше чем у НИУ. Такие вузы создаются по решению президента, в них предусмотрены должность президента университета и наличие попечительских советов. Также федеральные университеты могут создавать образовательные программы на основе собственных стандартов, не считаясь с обязательными для других вузов госстандартами [2, с.23]. К таким университетам, относятся, в частности, созданные в 2006 году Сибирский и Южный Федеральный университеты.

Одновременно, в организации ФУ и НИУ присутствует серьезная проблема: слияние сильных и более слабых вузов не всегда приводит к повышению среднего уровня вуза, весьма сложно управлять такими масштабными и территориально разбросанными комплексами, федеральные и исследовательские университеты не могут предложить высокие зарплаты ведущим ученым, действующие законодательные нормы не стимулируют инновационную деятельность.

Создание федеральных и национальных исследовательских университетов, как интегрированных образовательных учреждений, объединенных по региональному, отраслевому или иному признаку, несомненно, отвечает общемировым тенденциям развития элитного образования, ориентированного на подготовку высококлассных специалистов для наукоемкого сектора экономики, способных к научной, проектной, управленческой деятельности, форсированию инновационного развития страны. Однако функционирование подобных научно-образовательных структур требует консолидации государства, бизнеса, научной и образовательной сфер, производственного сектора, а также опоры на работающую законодательную и нормативно-правовую базу.

Список литературы:

1. Архив Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. Ф. 10100. – Комитет по образованию и науке.

2. Вестник образования. – 2008. – №23.

3. Егерев С.В. Новая российская научная диаспора: итоги 15 лет // Актуальные аспекты истории и современности русского зарубежья: параллели и антитезы. – М., 2007.

4. Ларионова Е.И., Мотова М.А., Чинаева Т.И. Состояние и динамика основных показателей сферы исследований и разработок // Вопросы статистики. – 2009. – № 4.

5. О концепции создания сети национальных исследовательских университетов [Электронный ресурс] / НОУ УЦ Сетевая Академия. – Режим доступа: http://univer.academy.ru (дата обращения: 15.11. 2009).

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© Путинцева С.А.[♣]

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Статья посвящена вопросу формирования стратегии развития дошкольного образовательного учреждения. Определена взаимосвязь между социально-экономическими изменениями в обществе и необходимостью развития стратегического планирования образовательных учреждений. Рассмотрены основные позиции программы маркетинговой деятельности образовательного учреждения,основные виды управленческой деятельности в рамках процесса стратегического планирования,дана характеристика стратегическим альтернативам развития образовательных учреждений.Статья может быть использована руководителями образовательных учреждений при определении стратегии развития учреждения.

В условиях изменений социально-экономического устройства российского общества стратегическое планирование работы учреждений дошкольного образования приобретает важное государственное и общественное значение.Реализация приоритетных направлений развития образования – реализации гарантированного гражданам Российской Федерации права на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, создание в детском саду системы интегративного образования, реализующего право каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые возможности для полноценного физического и

[♣] Магистрант, заведующий МБДОУ КГО детский сад № 170.

психического развития детей, как основы их успешного обучения в школе. Изменения в государственно-политическом устройстве и социально-экономической жизни страны определяют разработку стратегии развития дошкольных образовательных учреждений.

Это обусловлено выходом в свет новых законодательных документов:

- введение Федеральных государственных требований к структуре и содержанию дошкольного образования;
- введение Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;
- введениеФедеральной целевойпрограммы развития образования на 2011-2015 годы, целью, которой является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации.
- введение Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой выделены задачи, являющиеся приоритетными для реализации модели устойчивого развития дошкольного образования в РФ, среди которых – повышение гибкости и многообразия форм предоставления услуг системы дошкольного образования, более полное использование образовательного потенциала семей, модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе: создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения; создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья [2].

На сегодняшний день основные направления реформирования образовательных учреждений можно разделить на три группы: изменения систем финансирования, изменения в содержании образования и в оценке качества, изменения в управлении образовательным учреждением. Стратегические задачи известны: переход от унифицированного образования к образованию по выбору; привлечение всех участников образовательного процесса к проектированию и нормированию образования с учетом их интересов и потребностей. Но решать их приходится с учетом, по меньшей мере, двух неизвестных: через практическое освоение рыночного управления и внедрение маркетинговых технологий. Известна и прямая выгода от перехода на новый тип управления образованием: повышение престижа учреждений образования; завоевание авторитета, общественной поддержки, развития образовательных идей и проектов. Впервые права личности предполагают конкретный аспект реализации: обеспечение равновесия между правом на об-

разование для всех и правом каждого на выбор индивидуальной образовательной траектории. Грамотно поставленное управление рыночного типа делает более вероятным появление спонсоров, грантодателей, инвесторов, то есть обеспечивает дополнительные источники финансирования [6].

Вместе с тем, финансирование и поддержка учреждений дошкольного образования вошла в систему целевых показателей Федеральной целевой программы развития образования до2020 года весьма ограниченно, что снижает устойчивость работы данных учебных заведений. Им предстоит в основном рассчитывать на рыночные механизмы финансирования, что может быть достигнуто за счет реализации научно обоснованной стратегии устойчивого функционирования и планомерного развития, направленной на повышение качества образовательных программ на основе научных исследований, инновационных разработок, практики бизнеса, инновационных методов обучения.

Прежде всего, возникла необходимость в разработке стратегии дошкольного образовательного учреждения, задающей общую цель и векторы ее реализации.

В новом типе рыночного управления, который опирается на новые требования к образовательным учреждениям, и на необходимость развития сети дополнительных платных образовательных услуг, и на включение образовательных учреждений в предпринимательскую деятельность наиболее целостно эти требования описываются таким словосочетанием, как образовательный маркетинг.

На сегодняшний день конкретных разработок маркетинга образовательных услуг крайне мало. Практически все руководители образовательных учреждений, занимающиеся этим вопросом, склонны считать, что план маркетинга – это одна из важнейших коммерческих тайн любой уважающей себя фирмы. Знание вопросов стратегического планирования приобретает жизненно-важную сущность для руководителей образовательных учреждений [4].

По утверждению специалистов, центральным понятием маркетинга является стратегия. Словарное определение представляет ее как искусство планирования руководства, основанного на правильных, далеко идущих прогнозах. Стратегия как общий глобальный проект имеет временную процессуальную характеристику. Это долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования. Стратегия предполагает определение субъектов деятельности, их подготовку и распределение по соответствующим задачам, а также разработку способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию целей.

Стратегия – (др.-греч. στρατηγία – «искусство полководца») – общий, недетализированный план какой-либо деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели. В современном представлении стратегия формализуется в алгоритме управленческой дея-

тельности и в предпринимательстве наиболее полно представлена в структуре бизнес-плана, являясь основой обеспечения реализуемости проекта.

Стратегия – интегрированная модель действий, предназначенная для достижений долгосрочных целей, так или иначе связанная с развитием. Ее содержанием служит набор правил принятия решений, используемый для определения основных направлений деятельности. Задача стратегии – эффективно использовать наличные ресурсы для достижения основной цели. Тактика при этом выступает инструментом реализации стратегии и подчиняется основной цели стратегии. Стратегия достигает основной цели через решение промежуточных тактических задач по оси «ресурсы – цель». Согласно Е.Кассельсу – это модель поведения, которой следует организация для достижения своих долгосрочных целей [1].

Стратегия относится к области практической деятельности, поэтому о ней говорят как об искусстве, в котором стратегия, как знание, является в роли инструмента, а стратег в роли творца.

Научные стратегии обычно представляют в виде концепций, содержание которых определяется отобранными принципами. Можно выделить следующие группы принципов, раскрывающие подходы к выбору и формированию маркетинговой стратегии:

1. Предпочтение методов не реактивного, а предугадывающего и активно формирующего спрос типа.
2. Доминирование ориентации на долгосрочную перспективу рынка на решающих направлениях.
3. Непрерывность сбора и обработки информации о конъюнктуре рынка и его реакциях.

При реализации стратегии чаще всего мы руководствуемся следующими принципами: использование различных вариантов прогнозов оценок и решений на мульти факторной основе; комплексность, взаимоувязка конкретных проблем, также способов и инструментов их решения; оптимальное сочетание централизованных и децентрализованных методов управления; ситуативность управления.

Правильность прогноза, как смысла стратегии, определяется принципами, которые следует выбирать для достижения качественных результатов. Основная цель стратегии образовательного учреждения – вовлечь потенциальных потребителей образовательных услуг в образовательный процесс. Для реализации стратегии используется смешанный маркетинг (маркетинг-микс), обозначаемый также как «тактический» маркетинг. Смешанный маркетинг состоит из контролируемых переменных и уровня использования этих переменных, которые образовательное учреждение применяет для воздействия на целевые рынки. Шевченко Д. расширяет границы маркетинг-микса образовательных услуг, добавляя: персонал (преподаватели, администрация); процесс (обучение); образовательная среда (физическое пространство предоставления услуги) [9].

Не существует гарантированных рецептов, как добиться стратегических целей. Но без плана, обеспечивающего их достижение, стратегическое целеполагание может оказаться бессмысленным. Выработка взаимосогласованных целей и планов по их достижению – процесс творческий, результативность которого во многом зависит от таланта и опыта вовлеченных в обсуждение специалистов, сложившейся корпоративной культуры стратегического управления.

Для процесса стратегического планирования в образовательном учреждении может быть предложена следующая примерная схема:*Основные позиции программы маркетинговой деятельности образовательного учреждения.*

Главные цели образовательного учреждения: выжить в условиях экономического спада; адаптировать хозяйственную деятельность и систему управления учреждения к изменяющимся внешним и внутренним экономическим условиям; обеспечить стабильное положение школы на рынке образовательных услуг; сохранить мобильный профессиональный коллектив.

Стратегия образовательного учреждения:максимально масштабно участвовать в государственных, региональных и муниципальных программах развития и инновационной деятельности, дотируемых за счет бюджетных ассигнований; вести постоянный поиск заказчиков на образовательные услуги, которые могут быть предоставлены образовательным учреждением; проанализировать спрос, определить перечень образовательных услуг.

Процесс стратегического планирования помогает в принятии правильных управленческих решений. Его задача обеспечить нововведения и изменения в организации в необходимой мере и в нужные периоды. Можно выделить четыре основных вида управленческой деятельности в рамках процесса стратегического планирования: распределение ресурсов, адаптация к внешней среде, внутренняя координация, организационное стратегическое предвидение.

Большое значение имеет адаптация к внешней среде, которая охватывает все действия стратегического характера, улучшающие отношения школы с окружающей средой. Образовательному учреждению необходимо адаптироваться и к внешним благоприятным возможностям, и к опасностям, выявить наиболее благоприятные варианты и обеспечить эффективное приспособление стратегии к внешним условиям.

Внутренняя координация связана со стратегической деятельностью образовательного учреждения, что способствует выявлению сильных и слабых ее сторон с целью достижения эффективной интеграции внутренних операций [5].

Осознание организационных стратегий предусматривает осуществление систематического развития мышления управленческой команды ОУ путем формирования такой организации, которая способна в полной мере учитывать и руководствоваться стратегическими решениями. Способность использовать результаты опыта дает возможность школе правильно скор-

ректировать стратегическое направление своего развития и повысить профессионализм в области стратегического управления.

В программе развития образовательного учреждения, имеющей стратегический характер, рассматриваются различные стратегические альтернативы. Среди них возможности ограниченного роста, роста сокращения темпов развития и сочетания этих вариантов. Стратегической альтернативой, которой придерживаются большинство организаций, является ограниченный рост. Для этой стратегии характерно определение целей на основе достигнутого с учетом инфляции. Стратегия ограниченного роста применяется обычно в тех учреждениях, где имеет место стабильная ситуация, когда руководство учреждения в целом удовлетворено своим положением на рынке образовательных услуг.

Стратегия роста реализуется посредством ежегодного существенного повышения уровня краткосрочных и долгосрочных показателей развития в сравнении с достигнутым в предыдущем году. Эта стратегия используется в динамично развивающихся отраслях с быстро совершенствующимися технологиями. Применима она и для школы.

Альтернативой, которую реже всего выбирают руководители и которую нередко называют стратегией последнего средства, является альтернатива сокращения. В ее рамках возможны варианты ликвидации финансовой самостоятельности образовательного учреждения, отсечения всего лишнего, сокращения списка образовательных услуг вплоть до их полной отмены.

Чаще всего на практике используется стратегия сочетания всех альтернатив. Указанная стратегия представляет собой любой симбиоз из всех упомянутых вариантов.

На стратегический выбор, осуществляемый руководителями образовательного учреждения, воздействуют самые разнообразные факторы, например, риск, учет опыта применения разных стратегий в прошлом, реакция на пожелания участников образовательного процесса, учет фактора времени.

Характер и уровень стратегического планирования в значительной мере предопределяют успех рыночной деятельности учреждения. Правда, стратегическое планирование само по себе еще не гарантирует успеха. В то же время, бесспорно, что применение плановых методов создает важные существенные благоприятные предпосылки для развития школы. Современные темпы изменений и увеличения объема знаний настолько велики, что стратегическое планирование выступает по существу единственным способом прогнозирования будущих проблем и возможностей. Оно обеспечивает руководству инструмент функционирования ее на длительную перспективу. Стратегическое планирование обеспечивает основу для принятия управленческих решений. Определение того, чего учебное заведение хочет добиться, помогает оценить наиболее подходящие пути его практических действий. Планирование способствует снижению риска при работе на рынке образовательных услуг. Принимая обоснованные плановые решения, руководство

уменьшает риск выбора отнюдь не оптимального решения из-за ошибочной или недостоверной информации о возможностях образовательного учреждения или о внешней ситуации.

Таким образом, определение стратегии является инструментом демократичного, гибкого рыночного управления маркетингом образовательных услуг.

Список литературы:

1. Котлер Ф. Основы маркетинга. – М.: Просвещение, 1992.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

3. Майер А. Программа развития дошкольного образовательного учреждения // Дошкольное образование. – 2005. – № 1. – 19 с.

4. Моисеева Н., Пискунова Н., Костина Г. Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения // Маркетинг. – 1999. – № 5.

5. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление развитием современной школой. – М., Новая школа, 1997.

6. Образовательные услуги – дополнительный финансовый источник / Т. Осипова // Научно-методический журнал «Директор школы». – 2006. – № 4. – С. 91.

7. Светенко Т.В., Галковская И.В., Яковлева Е.Н. Стратегический план развития школы в условиях изменений. – ООО «Миралл», 2005.

8. Управление знаниями и инновационный маркетинг образовательных услуг / А.Л. Бирюков, Т.Л. Савостова, А.А. Путилов // Инновации в образовании. – 2006. – № 2.

9. Шевченко Д.А. Ситуация на рынке маркетинговых исследований образовательных услуг // Организация и проведение маркетинговых исследований на рынке образовательных услуг: Тезисы докладов семинара (3 октября 2002 г., г. Москва). – М.: Издательство МЭСИ, 2002. – С. 110-119.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ УКРЕПЛЕНИЯ

© Чернышова С.И.[♣]

Институт кадрового развития и менеджмента
Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Детальный анализ развития системы образования за последние 20 лет показывает, что основная масса изменений произошедших в ней напря-

[♣] Заместитель заведующего по воспитательно-методической работе МБДОУ Камышловского городского округа детский сад комбинированного вида № 12.

мую или косвенно связана с экономикой, распределением денежных потоков, борьбой с финансовыми кризисами и т.д. В содержании данной статьи рассматриваются теоретические аспекты экономической безопасности образовательных учреждений, в том числе дошкольных за последний период и до настоящего времени. В статье работе также показаны стратегические направления нейтрализации угроз экономической безопасности учреждения дошкольного образования, среди которых и мотивация персонала, внедрение инновационной деятельности и другие.

Кроме этого в статье проведено обоснование, значения многоплановой и многоаспектной деятельности в области экономической безопасности, которая сложилась к настоящему времени. Статья адресована руководителям системы дошкольного образования разного уровня: от заведующего ДОУ до управленца местного масштаба.

Безопасность – это состояние и тенденции развития защищенности важных интересов общества, государства и человеческой личности, а также всех их структур от внутренних и внешних угроз. Безопасность экономической деятельности является предметом анализа достаточно широкого круга исследователей – в зарубежной литературе данные вопросы рассматриваются преимущественно в рамках проблем менеджмента и анализа последствий рыночных действий [3, 4], а в отечественных разработках – как важная характеристика проведения рыночных реформ. Следует отметить большой вклад в разработку этой проблематики со стороны следующих ученых, анализирующих общие вопросы экономической безопасности как на уровне предприятия, так и в масштабах государства и государства: Л.И. Абалкин, М.А. Бендиков [8], В.К. Сенчагов [9], А.В. Колосов [4], В.И. Лукашин [10], Е.А. Олейников [15], В.Л. Тамбовцев [8], В.В. Шлыков [4]. В то же время, в литературе по исследованию вопросов экономической безопасности представлен самый широкий спектр направлений защиты предприятия, связанный с его хозяйственной деятельностью: охрана имущества, финансовая, информационная, кадровая безопасность и т.д.

Относительно сферы дошкольного образования целесообразно выделить следующие уровни обеспечения безопасности:

- воспитанников и работающих в системе дошкольного образования;
- образовательных учреждений и их инфраструктуры;
- системы образования субъектов Российской Федерации;
- сферы образования страны в целом.

Общественная система безопасности включает в себя: геополитические факторы безопасности; социальную безопасность общества в современных условиях; экономическую безопасность; информатизацию общества и информационную безопасность; экосоциальную безопасность; технологическую и техногенную безопасность.

Экономическая безопасность представляет собой важнейший элемент национальной безопасности, ее материальную базу [15].

Экономическая безопасность – это такое состояние экономики, при котором обеспечиваются устойчивый рост экономики, оптимальное удовлетворение общественных потребностей (в образовании, здравоохранении и т.п.), высокий уровень управления в сфере образования в целом и в каждом образовательном учреждении, защита их экономических и финансовых интересов [13].

Экономическая безопасность представляет собой синтетическую категорию, тесно связанную с экономической и финансовой независимостью, стабильностью развития и неуязвимостью, соблюдением экономического суверенитета, обеспечением противодействия экономическому и финансовому давлению, коррупции, шантажу, принуждению и т.п.

Объектами экономической безопасности в сфере дошкольного образования являются:

- экономическая основа образовательного учреждения;
- земельный участок и расположенные на нем здания, сооружения;
- оборудование и аппаратура;
- движимое имущество (транспортные средства);
- финансовые ресурсы (бюджетные и внебюджетные);
- трудовые ресурсы (работающие в учреждении образования);
- обучающиеся;
- хозяйственные структуры.

В дошкольном образовательном учреждении должна быть обеспечена экономическая безопасность всей занимаемой им территории, всего расположенного на ней имущества, всех обучающихся и работников.

Закон «О безопасности» определил следующие основные принципы обеспечения безопасности:

- соблюдение законности;
- соблюдение баланса жизненно важных интересов личности, общества и государства.

Категория «экономическая безопасность» носит собирательный характер, она включает в себя и устойчивость, и независимость, и интересы.

В разработке концепции экономической безопасности в качестве исходной категории используется термин «угрозы», которые содержатся как во внутренних, так и во внешних факторах экономической безопасности.

Считается, что для России наибольшую опасность представляют внутренние угрозы, возникающие в социальной и научно-технической сферах. При этом ключевое значение имеет социальная сфера, поскольку в ней реально воплощаются интересы личности, семьи, социальных групп [14].

В общественной системе безопасности наряду с экономической безопасностью требуется обеспечение:

- информационной безопасности – защищенности информационных систем и информационных ресурсов от внешних и внутренних угроз, затрудняющих процесс эффективного использования информации;

- экономической безопасности обучающихся и работающих в системе образования, эффективной защиты от последствий стихийных бедствий и катастроф;
- технологической и техногенной безопасности в случаях ухудшения окружающей природной среды.

Рассмотренные выше основы экономической безопасности учреждения дошкольного образования обуславливают факторы и условия экономической безопасности учреждения дошкольного образования.

Все факторы риска, опасности и угрозы экономической безопасности учреждения дошкольного образования могут быть сгруппированы по различным классификационным признакам.

Характер и степень эффективности реализации этих факторов зависят от воздействия и учета внешних и внутренних условий развития учреждения дошкольного образования.

Одним из главных факторов обеспечивающих экономическую безопасность учреждения дошкольного образования является наличие чётко сформулированной миссии учреждения.

Экономическую безопасность учреждения дошкольного образования определяет стратегия. От того насколько чётко и правильно разработаны стратегические направления позволяющие обеспечить гибкость, своевременность действий управленческого аппарата зависит защищённость учреждения дошкольного образования от угроз экономической безопасности.

Экономическая безопасность учреждения дошкольного образования и его экономический рост во многом зависят от совершенства управления и организации всех сторон его деятельности.

От своевременности и целесообразности действие и управленческих решений руководителя учреждения дошкольного образования зависит финансовое обеспечение, имидж детского и состояние экономической безопасности учреждения дошкольного образования.

Одним из важным условием обеспечения экономической безопасности учреждения дошкольного образования можно считать и наличие социальных партнёров и их деятельность в создании и совершенствовании условий необходимых для обеспечения экономической безопасности учреждения дошкольного образования в целом.

Так сотрудничество с органами Росптребнадзора, МЧС, правоохранительными органами позволяет обеспечить безопасные условия пребывание всех субъектов образовательного учреждения, что является одной из составляющих экономической безопасности учреждения дошкольного образования.

Мониторинг деятельности учреждения дошкольного образования позволяет выявить сильные и слабые стороны деятельности ДОУ, что в свою очередь обеспечивает своевременное реагирование на изменения и определения дальнейших путей обеспечения экономической безопасности учреждения дошкольного образования.

Итак, как мы видим факторы и условия обеспечения экономической безопасности касаются деятельности всех субъектов образовательного учреждения.

Неотъемлемым элементом исследования экономической безопасности учреждения дошкольного образования является выбор ее критерия. Под критерием экономической безопасности учреждения дошкольного образования понимаются признак или сумма признаков, на основании которых может быть сделан вывод о том, находится ли учреждение в экономической безопасности или нет. Такой критерий должен не просто констатировать наличие экономической безопасности учреждения дошкольного образования, а и оценивать ее уровень. Если назначение критерия будет сводиться только к констатации экономической безопасности учреждения, то в этом случае неизбежна субъективность оценки. При этом количественную оценку уровня экономической безопасности желательно было бы получить с помощью тех показателей, которые используются в планировании, учете и анализе деятельности учреждения, что является предпосылкой практического использования этой оценки.

Первым критерии оценки экономической безопасности учреждения дошкольного образования можно считать кадровый потенциал.

От того какое образование и квалификационную категорию имеют педагогические работники тем выше уровень качества дошкольного образования.

Важным критерием в обеспечении экономической безопасности учреждения дошкольного образования является возрастной цен работников и уровень текучести кадров.

В молодом коллективе происходит становление профессионального педагога, в ходе адаптации к профессиональной деятельности определяются ценности, что в свою очередь в какой –то мере обеспечивает нестабильности и достаточно высокий риск текучести кадров.

Критерием оценки экономической безопасности также является внебюджетная деятельность. Чем больше учреждение способно привлечь финансовых средств, тем больше у него возможности укрепить материально-техническую базу учреждения, усовершенствовать условия, что обеспечит в свою очередь прохождение лицензирования и определение вида и типа учреждении.

Критерием оценки на наш взгляд также является статус семей посещающих учреждение дошкольного образования. Чем выше образовательный ценз родителей воспитанников, уровень материального положения тем больше возможности у ДОУ внедрять инновационные проекты и обеспечивать финансовую независимость.

Спектр взаимодействия с социальными партнёрами также позволяет повысить имидж ДОУ, тем самым обеспечив более высокий уровень экономической безопасности учреждения.

Как мы видим все раскрытые выше критерии, и показатели экономической безопасности учреждения дошкольного образования определяют уро-

вень экономической безопасности и позволяют сделать вывод о деятельности учреждения дошкольного образования в целом.

Успешная защита организации от угроз безопасности зависит от системного подхода к проблеме, предполагающего участие различных служб в целях раннего предупреждения опасности, контроля ситуации. Слагаемыми системы безопасности учреждения являются: анализ и оценка угроз, планирование мер по локализации угроз, осуществление мер по противодействию угрозам.

Так, в зависимости от возможности их прогнозирования следует выделить те опасности или угрозы, которые можно предвидеть или предсказуемые; и непредсказуемые. К первым относятся те, которые, как правило, возникают в определенных условиях, известны из опыта хозяйственной деятельности, своевременно выявлены и обобщены экономической наукой.

Экономическая безопасность рассматривается, как способность обеспечить живучесть учреждения независимо от степени нестабильности внешней среды и возникновения форс-мажорных обстоятельств во внутренней среде учреждения дошкольного образования.

Опасности и угрозы экономической безопасности учреждения в зависимости от источника возникновения делят на объективные и субъективные. Объективные возникают без участия и помимо воли предприятия или его служащих, независимы от принятых решений, действий менеджера. Это состояние финансовой конъюнктуры, научные открытия, форс-мажорные обстоятельства и т.д. Их необходимо распознавать и обязательно учитывать в управленческих решениях. Субъективные угрозы порождены умышленными или неумышленными действиями людей, различных органов и организаций, в том числе государственных и международных предприятий конкурентов. Поэтому и их предотвращение во многом связано с воздействием на субъектов экономических отношений.

Наибольшее распространение в науке получило выделение опасностей и угроз в зависимости от сферы их возникновения [11]. По этому признаку различают внутренние и внешние. Внешние опасности и угрозы возникают за пределами предприятия. Они не связаны с его производственной деятельностью. Как правило, это такое изменение окружающей среды, которое может нанести предприятию ущерб.

Важнейшая задача, стоящая перед учреждением и определяющая уровень ее экономической безопасности, заключается в выявлении всего спектра угроз.

Главной угрозой экономической безопасности учреждения дошкольного образования может стать отсутствие стратегии, позволяющей поддерживать требуемую степень гибкости всех элементов производственной системы, которая может обеспечить устойчивую адаптацию учреждения дошкольного образования к изменяющимся параметрам внешней среды.

Угрозами экономической безопасности учреждения дошкольного образования также можно считать текучесть кадров. Данная угроза возникает в

связи с тем, что в городе открываются новые учреждения дошкольного образования, а педагогический колледж выпускает социальных работников и педагогов, и в связи среди учреждений дошкольного образования возникает нездоровая конкуренция с «переманиванием кадров» в другие учреждения с предложением более выгодных условий труда.

Наличие данной угрозы ведёт к постоянной смене персонала, снижение уровня имиджа учреждения дошкольного образования.

Как мы видим в учреждении дошкольной организации имеется ряд угроз оказывающих влияние на экономическую безопасность учреждения в целом, для того чтобы нейтрализовать данные угрозы необходимо спланировать и реализовать ряд направлений позволивших укрепить экономическую безопасность учреждения дошкольного образования.

Список литературы:

1. Абалкин Л.И. Экономическая безопасность России: угрозы и их отражение // Вопросы экономики. – 1994. – № 12. – С. 11-14.

2. Абросимова Е.А. Законодательство о благотворительных организациях: российская история и зарубежный опыт // Закон. – 2003. – № 10. – С. 17-32.

3. Акофф Р.Л. О менеджменте. – СПб: Питер, 2002.

4. Актуальные вопросы экономики народного образования. Сборник материалов научно-координационного совещания по вопросам экономики народного образования МГПИ им. В.И. Ленина / Под общ. ред. В.А. Жамина. – М.: «Просвещение», 1965.

5. Актуальные вопросы управления экономической безопасностью организации: Отечественный и зарубежный опыт: Меж. каф. сб. / С.-Пб институт повышения квалификации работников МВД России и др. – СПб., 2005.

6. Алимова Н.К. Организация благотворительной деятельности в образовательном учреждении. Россельхозакадемия. – М.: 2006. – 40 с.

7. Алимова Н.К. Привлечение дополнительных финансовых средств в образовательное учреждение // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2006. – № 2. – С. 26-35.

8. Архипов А., Городецкий А., Михайлов Б. Экономическая безопасность: оценки, проблемы, способы обеспечения // Вопросы экономики. – 2004. – № 12.

9. Астапов К.Л. Стратегия экономической безопасности России в контексте мирохозяйственных связей // Вестник МГУ. Сер. Экономика. – 2003. – № 2. – С. 68-89.

10. Ведута Е.Н. Экономическая безопасность РФМ. – 1997.

11. Гутман Г.В., Миленький А.В., Щелчков М.Ю. Экономическая безопасность государства и личности. – Владимир, 1999.

12. Экономическая безопасность: Производство – Финансы – Банки / А.И. Архипов, А.Р. Белоусов, В.К. Сенчагов и др.; под ред. В.К. Сенчагова. – М.: Финстатинформ, 1998.

13. Экономическая безопасность России: учебник / Под. ред. В. Ксенчагова. – 2-е изд. – М.: Дело, 2005.

14. Экономическая и национальная безопасность / Под ред. Л.П. Гончаренко. – Экономика, 2008.

15. Экономическая и национальная безопасность / Под ред. Е. Олейникова. – М.: Экзамен, 2004.

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНЕБЮДЖЕТНОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ В ДОУ

© Чистякова Е.Г.[♣]

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
Камышловского городского округа детский сад № 92, г. Камышлов

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме привлечения внебюджетных средств в образовательные учреждения. Целью статьи является анализ имеющейся нормативной документации, регламентирующей деятельность образовательного учреждения по оказанию платных дополнительных образовательных услуг. В результате анализа вышеназванных документов автор прослеживает процесс организации платных дополнительных образовательных услуг в учреждении, нацеливает руководителей образовательных учреждений на тщательное изучение нормативных документов с целью недопущения нарушений законодательства Российской Федерации в сфере образования.

Статья предназначена для руководителей и организаторов дополнительного образования в дошкольных учреждениях.

В условиях ограниченного финансирования деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), приводящего в ряде случаев к невозможности для детских садов решать свои текущие вопросы хозяйственной деятельности и материального стимулирования работников, огромную практическую значимость приобретают знания руководителями ДОУ законных способов привлечения внебюджетных средств.

Одним из законных способов привлечения внебюджетных средств является организация и предоставление платных дополнительных образовательных услуг (ПДОУ) [2].

Работу по организации ПДОУ необходимо начинать с изучения правовой основы предоставления ДОУ платных образовательных услуг[3].

[♣] Заведующий, магистрант Института кадрового развития и менеджмента Уральского государственного педагогического университета.

Согласно п. 1 ст. 45 Закона Российской федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» государственные и муниципальные образовательные учреждения, в том числе образовательные учреждения, реализующие общеобразовательные программы дошкольного образования, всех форм собственности и ведомственной принадлежности вправе оказывать платные дополнительные образовательные услуги, не предусмотренные существующими образовательными программами государственного образовательного стандарта.

В то же время, согласно подп. «б» п. 11 ст. 3 Федерального закона от 08.05.2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с усовершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений (далее – Закон № 83-ФЗ), ДОУ могут оказывать такие платные услуги лишь «постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых они созданы, и соответствуют указанным целям».

Предоставление ДОУ платных услуг является частью их хозяйственной деятельности и регулируется Налоговым и Гражданским кодексом Российской федерации (с учетом изменений, внесенных в них Законом № 83-ФЗ), уставом учреждения, нормативными правовыми актами РФ, субъекта РФ и муниципального образования, на территории которых ДОУ функционирует. Законодательно уточнено, что осуществление приносящей доход деятельности государственными и муниципальными образовательными учреждениями допускается, если это не противоречит федеральным законам (подп. «б» п. 11 ст. 3 Закона № 83-ФЗ).

Отношения, возникающие между ДОУ и родителями (законными представителями) воспитанников в процессе оказания платных услуг, регулируются Правилами оказания платных образовательных услуг, утв. постановлением Правительства РФ от 05.07.2001 № 505 (далее – Правила).

Пункт 3 Правил определяет юридических и физических лиц, на которые распространяется действие этого документа, выделяя «государственные и муниципальные образовательные учреждения дошкольного и общего образования, которые оказывают потребителю в соответствие с законодательством РФ платные образовательные услуги по реализации основных и дополнительных образовательных программ дошкольного, начального, основного общего и среднего (полного) общего образования, не предусмотренные соответствующими образовательными программами, федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями».

Виды платных услуг, которые может реализовывать ДОУ, устанавливаются различными нормативными актами.

Согласно п. 1 ст. 45 Закона РФ «Об образовании» к платным образовательным услугам относятся:

– обучение по дополнительным образовательным программам;

– преподавание специальных курсов и циклов дисциплин;
– репетиторство;
– занятия с обучающимися углубленным изучением предметов и другие услуги.

Согласно Примерному перечню платных дополнительных образовательных услуг, которые ДОУ может оказывать за рамками соответствующих образовательных стандартов, к ним относятся:

1. Образовательные и развивающие услуги:
   а) изучение специальных дисциплин сверх часов и сверх программы по данной дисциплине, предусмотренной учебным планом;
   б) репетиторство с воспитанниками другого образовательного учреждения;
   в) различные курсы: по подготовке к поступлению в учебное заведение, по изучению иностранных языков;
   г) различные кружки: по обучению игре на музыкальных инструментах, фотографированию, кино-, видео-, радиолюбительскому делу, кройке и шитью, вязанию, домоводству, танцам и т.д.;
   д) создание различных студий, групп, школ, факультативов по обучению и приобщению детей к знанию мировой культуры, живописи, графики, скульптуры, народных промыслов и т.д. – всему тому, что направлено на всестороннее развитие гармоничной личности и не может быть дано в рамках государственных образовательных стандартов;
   е) создание различных учебных групп и методов специального обучения детей с отклонениями в развитии;
   ж) создание групп адаптации детей к условиям школьной жизни (до поступления в школу, если ребенок не посещал ДОУ).

2. Оздоровительные мероприятия: создание различных секций, групп по укреплению здоровья (гимнастика, аэробика, ритмика, катание на коньках, лыжах, различные игры, общефизическая подготовка и т.д.).

Поскольку ДОУ не может осуществлять деятельность, противоречащую своему уставу, то в уставы государственных и муниципальных ДОУ и негосударственных образовательных организаций в обязательном порядке должен быть включен перечень платных образовательных услуг и порядок их представления.

В то же время следует помнить, что в соответствии с п.3. ст. 45 Закона РФ «Об образовании» платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансируемой за счет средств бюджета. В противном случае средства, заработанные посредством такой деятельности, изымаются в его бюджет.

ДОУ оказывает платные услуги на основании договоров. До заключения договора ДОУ обязано предоставить родителям (законным представи-

телям) потребителя услуги достоверную информацию об учреждении и оказываемых им образовательных услугах (п. 7 правил).

Способ доведения информации до потребителя, согласно письму Минобразования России от 01.10.2002 № 31ю-31нн-40/31-09 (О методических рекомендациях по заключению договоров для оказания платных образовательных услуг в сфере образования), устанавливается исполнителем самостоятельно, за исключением случаев, которые определены законодательством РФ. При этом исполнитель обязан обеспечить доступность информации для населения, используя объявления, буклеты, проспекты, информацию на стендах, предоставление информации по требованию заказчика. Причем информацию необходимо разместить в удобном для обозрения месте.

При заключении договоров на оказание платных образовательных услуг необходимо учесть требования, изложенные в письме Минобразования России от 19.01.2000 № 14-51-59ин/04 «О соблюдении законодательства о защите прав потребителей при оказании платных образовательных услуг».

Примерная форма договора об оказании платных образовательных услуг государственными и муниципальными ДОУ, а также негосударственными образовательными организациями и индивидуальным предпринимателем утверждена Минобразования России от 10.07.2003 № 2994.

Руководитель ДОУ несет в установленном порядке ответственность: за качество оказания населению платных услуг; соблюдение сметной, финансовой и трудовой дисциплины; сохранность материальных и других ценностей в процессе осуществления финансово-хозяйственной деятельности.

Договоры на оказание платных услуг подписываются должностными лицам ДОУ, имеющими соответствующие полномочия. Перечень лиц, уполномоченных на право подписания данных договоров, утверждаются приказом руководителя ДОУ.

По каждому виду платных дополнительных услуг в ДОУ должны быть разработаны и утверждены образовательная программа и учебные планы. При этом количество часов, предлагаемых в качестве дополнительной образовательной услуги, должно соответствовать возрастным и индивидуальным способностям потребителя.

Кроме того, согласно п.2 Письма № 52-М, ДОУ обязано: на основании заключенных договоров издать приказ об организации в учреждении платных образовательных услуг, предусматривающие ставки работников подразделений, занятых оказанием платных услуг, график их работы, смету затрат на проведение платных дополнительных услуг, учебные планы и штаты; заключить трудовые соглашения со специалистами (или договор подряда с временным трудовым коллективом) на выполнение платных дополнительных услуг.

Оплата образовательных услуг производится либо в ДОУ (при наличии кассового аппарата), либо в отделениях банка.

Цены на платные услуги ДОУ обычно устанавливаются и (или) утверждаются управлениями (департаментами, отделами) образования муниципального образования, в чьей собственности находится учреждение, или субъектом РФ для использования на всей территории региона (п. 4 ст. 9.2. Закона «О некоммерческих организациях» в редакции Закона № 83-ФЗ). Обычно, цены за платные услуги экономически обосновываются ДОУ, согласовываются с управлением образования администрации муниципального образования и утверждаются постановлением администрации муниципального образования.

В соответствии с подп. 4 п. 5 ст. 6 Закона № 83-ФЗ порядок определения платы за реализуемые услуги устанавливается соответствующим органом, осуществляющим функции и полномочия учредителя ДОУ, если иное не предусмотрено федеральным законом. Условия оказания одних и тех же услуг, а также плата за них должны быть одинаковы.

Таким образом, к нормативным документам, регламентирующим деятельность образовательного учреждения по оказанию платных дополнительных образовательных услуг можно отнести такие документы как:

- Федеральный закон от 08.05.2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (ред. от 27.07.2010);
- Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» (ред. от 22.07.2010);
- Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» (ред. от 08.11.2010);
- Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении от 12.09.2008 № 666;
- Постановление Правительства РФ от 05.07.2001 № 505 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» (ред. от 15.09.2008);
- Приказ Минобразования России от 10.07.2003 № 2994 «Об утверждении Примерной формы договора об оказании платных образовательных услуг в сфере общего образования»;
- Письмо Минобразования России от 01.10.2002 № 31 ю-31 нн-40/31-09 /О Методических рекомендациях по заключению договоров для оказания платных образовательных услуг в сфере образования»;
- Письмо Минобразования России от 19.01.2000 № 14-51-59 ин/04 «О соблюдении законодательства о защите прав потребителей при оказании платных образовательных услуг»;
- Письмо Минобразования России от 21.07.1995 № 52-М «Об организации платных дополнительных образовательных услуг»;
- Бюджетный кодекс Российской Федерации;
- Налоговый кодекс Российской Федерации.

Список литературы:

1. Волобуева Л.М. Дошкольники в системе дополнительного образования // Журнал «Управление дошкольным образовательным учреждением». – М.: ТЦ Сфера, 2006. – № 5. – 128 с.

2. Казакова И.Н. Привлечение внебюджетных средств в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 144 с. – (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).

3. Лапушинская Г.К. Предоставление ДОУ платных услуг с учетом последних изменений в законодательстве // Журнал «Справочник руководителя дошкольного учреждения». – М.: ЗАО «МЦФЭР», 2011. – № 1. – 96 с.

4. Явтушенко Ж.В. Организация платных дополнительных услуг // Журнал «Управление дошкольным образовательным учреждением». – М.: ТЦ Сфера, 2010. – № 2. – 128 с.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XIV Международной научно-практической конференции
«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Подписано в печать 10.06.2012. 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