
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

XIX Международной научно-практической конференции

Новосибирск, 5 апреля 2013 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова



НОВОСИБИРСК
2013

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

П 781 **Проблемы и перспективы развития образования в России:** сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ООО агентство «СИБПРИНТ», 2013. – 257 с.

ISBN 978-5-94301-000-0

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Коротяева 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.

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), доктор филологических наук, 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.

Дзюв 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 образования: история и современность», «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», «Информационная безопасность личности: психолого-педагогические аспекты», «Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы», «Управление системой образования в условиях модернизации», «Экономические аспекты образовательной деятельности».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

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

ISBN 978-5-94301-000-0

© Коллектив авторов, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	8
<i>Гайлис И.Э.</i> Роль образования и воспитания в формировании здорового образа жизни в условиях глобализации.....	9
<i>Рихтер Н.П.</i> Философско-педагогические идеи представителей революционно-демократического направления в педагогике второй половины XIX века и поиск аксиологических приоритетов современного начального образования	12
СЕКЦИЯ 2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	18
<i>Андросова М.П.</i> Развитие диалогического общения дошкольников как проблема психолого-педагогического исследования	19
<i>Ашкинова Л.П.</i> Научно-исследовательская деятельность педагога.....	23
<i>Богомолова О.М., Флидерман М.А.</i> Тьюторская компетентность педагогов дополнительного образования детей: проблемы формирования и сопровождения.....	26
<i>Гаспарян Д.О.</i> Актуализация культурологического подхода в современном юридическом образовании	29
<i>Саулина Л.В.</i> Воспитание толерантности в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа	34
<i>Солопанова О.Ю., Целковников Б.М.</i> Энгармоничность категорий педагогики и искусства	38
<i>Черепанова Н.В.</i> Функции НКО как детерминанта социального обучения добровольцев	43
<i>Шмакова Е.В.</i> Опыт совместной работы по духовно-нравственному воспитанию в сиротских учреждениях Министерства образования Ульяновской области и областного духовно-патриотического Центра «Арское».....	48
СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	52
<i>Аджиева А.И.</i> Проблемы профессиональной подготовки психологов в вузе в аспекте формирования профессионального самосознания	53

<i>Белов С.А.</i> Технологический подход к построению образовательного пространства: теория и практика реализации	57
<i>Бурик Н.А.</i> Формирование ключевых универсальных учебных действий в ходе реализации технологии позиционного обучения.....	62
<i>Зырянова О.М.</i> Использование нетрадиционных форм проведения лекционных занятий при обучении математике.....	67
<i>Попова О.В.</i> Возможности образовательного процесса вуза для формирования управленческой компетенции студентов	71
<i>Радаев С.В., Пронкин А.А., Романишин Г.В., Битков Е.Н.</i> Педагогическое тестирование в высшей школе как психолого-педагогический феномен	76
<i>Турло Е.М.</i> Проектное обучение в высшей школе	79
СЕКЦИЯ 4. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	85
<i>Булгакова Е.Т.</i> Междисциплинарный характер культурологической направленности становления субъекта профессионально-информационной деятельности.....	86
<i>Марченкова Н.Г.</i> Информатизация образования: проблемы и перспективы	90
СЕКЦИЯ 5. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	95
<i>Павлова А.Ф.</i> От дистресса к эустрессу в подготовке студента-музыканта.....	96
<i>Скворцова В.П.</i> Психолого-педагогическое обоснование понятия «социально-проектная деятельность».....	101
СЕКЦИЯ 6. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	106
<i>Булимова И.Н.</i> К вопросу формирования исследовательской компетентности и развития личности ученика-исследователя	107
<i>Дегтярева Е.А.</i> Типы отечественных университетов на этапе диверсификации модели вуза	113
<i>Димитрюк Ю.С.</i> Содержательно-функциональные характеристики исследовательской компетентности студентов вузов	118

<i>Коновалова О.В.</i> Формирование экономической компетентности у обучающихся.....	123
<i>Перепеченова О.М.</i> Теоретическое обоснование и практическое применение компетенций практического психолога образования	126
<i>Походий И.В.</i> Проблемы реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании	132
<i>Рыжакова В.В.</i> Формирование ключевых компетенций школьников на уроках физики и во внеклассной работе	136
СЕКЦИЯ 7. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	144
<i>Боровкова Е.В.</i> Модульная технология обучения иностранному языку	145
<i>Виноградова Л.В., Преснякова Н.А.</i> Внеаудиторные формы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах (на примере конкурса эссе)	149
<i>Евтушенко С.Я.</i> Современные методы в преподавании РКИ	153
<i>Жильцова Ю.Л.</i> Теоретические основы обучения аудированию как виду речевой деятельности на уроках иностранного языка	157
<i>Кербс Ю.А.</i> Метод проектов как средство оптимизации процесса обучения иностранному языку	162
<i>Кукушкин Н.В.</i> Эстетическое воспитание – одна из личностных компетенций студентов, формирующаяся посредством преподавания иностранного языка	166
СЕКЦИЯ 8. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	171
<i>Акопянц И.А., Воеводкина В.К., Копылов Ю.А.</i> Педагогические закономерности и принципы формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей учащихся школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	172
<i>Михайлов В.С.</i> Перспективы оздоровительной физкультуры в условиях старшей школы	177

<i>Шканова М.И.</i> Управление процессом развития координационных способностей на начальном этапе подготовки горнолыжников	180
СЕКЦИЯ 9. ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	187
<i>Шевченко Н.И., Егорова Л.В.</i> Причины снижения качества математического образования	188
СЕКЦИЯ 10. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	192
<i>Катербарг Т.О.</i> Профессиональный потенциал педагога, как элемент сложной многомерной полиструктурной педагогической системы	193
<i>Овчар Л.Л.</i> Профессиональные и личностные качества Учителя.....	197
СЕКЦИЯ 11. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	201
<i>Близнюкова И.И.</i> Условия формирования социально безопасного поведения учащихся в северокавказских школах	202
<i>Леонтьева Е.В., Петроченко С.В.</i> Национально-региональный компонент в контексте компетентностного образования	207
СЕКЦИЯ 12. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	212
<i>Желтова И.А.</i> Сетевая культура школьников как часть информационной культуры личности.....	213
<i>Леонова И.И.</i> Информационная безопасность студентов в условиях электронной образовательной среды.....	218
СЕКЦИЯ 13. ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ....	223
<i>Богомолова Е.П.</i> Современная проблема качества знаний по математике во втузе.....	224
<i>Гусева Т.В.</i> Социальная активность как компонент конкурентоспособности личности студента	228
СЕКЦИЯ 14. УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ	234
<i>Войлокова Е.А.</i> Проблемы трудоустройства выпускников учреждений высшего профессионального образования	235

<i>Закирова Э.И.</i> Отдел управления магистратурой как эффективный механизм в организационно-управленческой структуре вуза	238
<i>Зацепин В.А.</i> Организация деятельности образовательного учреждения по внедрению ФГОС СПО третьего поколения	243
СЕКЦИЯ 15. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	251
<i>Евдокимова Ю.В.</i> Проблемы развития сферы образования и пути их решения	252

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top left and bottom left.

Секция 1

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

© Гайлис И.Э.*

Гуманитарный институт Сибирского федерального университета,
г. Красноярск

Рассматривается влияние глобализации на отечественное образование и формирование представления о важности сохранения здоровья в физических, нравственных и социальных аспектах. Очерчивается положительное и отрицательное в современном российском образовании. Критикуется вымывание гуманитарной составляющей, приводящее к драматическим последствиям. Обосновывается необходимость сохранения исторически сформировавшихся в России образовательных ценностей.

Общеизвестно, что состояние здоровья человека во многом определяет- ся образом его жизни. Знания и навыки, формирующие образ жизни, обретаются в процессе освоения и развития опыта, накопленного поколениями. И здесь очевидна роль системы образования в воспитании личности и понимании ценности здоровья в физических, психических, нравственных, социальных аспектах. Знания в сфере естественнонаучных и гуманитарных дисциплин позволяют искать новые подходы к формированию здорового образа жизни применительно к условиям глобализации, с учетом опыта и традиций, сложившиеся под влиянием комплекса особенностей (исторических, климатических, ресурсных, экономических, социальных, других) регионов России.

Но глобализация отражается и на системе образования. Унифицируются учебные планы, программы и методики, обретающие широкое распространение благодаря интернету и дистанционному обучению. Ширятся международные образовательные программы. Генератором новых образовательных идей являются страны с мощным экономическим потенциалом, способным содержать и развивать богатый интеллектуальный ресурс. Приумножение этого ресурса происходит за счет «утечки мозгов» из менее развитых стран. Россия сегодня оказалась в числе стран, теряющих высококвалифицированных специалистов, образование которых она финансировала.

Вместе с тем, при переходе вузовской системы образования на двухступенчатость (бакалавриат, магистратура), где бакалавриат рассматривается как основной этап профессиональной подготовки, изменяется его содержание за счет увеличения объема дисциплин профессиональной направленности и сокращения гуманитарного и естественнонаучного блоков.

* Доцент кафедры Философии, кандидат философских наук, доцент.

Но история отечественного образования свидетельствует, что без изучения гуманитарных дисциплин невозможно сохранить фундаментальность образования и воспитать личность, соответствующую новым требованиям.

Следствием сокращения гуманитарного и естественнонаучного блоков будет пренебрежение будущими специалистами природно-естественными, человеческими, духовно-нравственными аспектами своей деятельности и это отразится на отношении к собственному здоровью и здоровью тех людей кто прямо или косвенно будет соприкасаться с результатами их деятельности. Как отметил академик В.А. Легасов, создатели современной техники существенно отличаются в общекультурном плане от специалистов, которые создавали классическое естествознание и основанную на нем технику. Люди, создававшие технику в прежней России, были воспитаны на величайших гуманистических идеалах, на великой литературе и прекрасном искусстве, на высоком нравственном чувстве. И техника была для них способом выражения нравственного начала миропонимания и ценностно-смысловых идеалов. Последовавшие поколения специалистов видят лишь техническую сторону дела. Они могут тиражировать технику, но не могут создавать нечто качественно новое. В результате такой копировальной деятельности многие технические сооружения оказались направленными против человека (например, трагедия на Чернобыльской АЭС, обрушения объектов общественного пользования в результате ошибок при проектировании, строительстве, эксплуатации – *И.Г.*). Нравственное начало, которое должно быть первичным по отношению к любым знаниям, стало утрачиваться. В наше время появились работники с очень узкой специализацией, с ремесленно-практической профессиональной направленностью [1, с. 214]. Этими причинами объясняется обилие технологий, товаров, услуг в том числе, в бытовой химии, производстве продуктов питания, средств гигиены, косметики и др. несут вред здоровью человека и его будущим поколениям.

Следствием недостатка знаний в области наук о человеке является неадекватная ориентация россиян в предоставляемых рынком продуктах питания, лекарственных препаратах, а также навязываемых распространяющейся западной культурой представлениях об образе жизни, неприемлемых в современных условиях России. Так, например, у людей создается ложное представление, что необходима забота о собственном здоровье с помощью различных БАДов (биологически активных добавок), тренажеров, новых диет, зачастую несоответствующих принципам рационального питания и требованиям диетологии. В этом контексте интересны данные исследования «Восприятие населением вопросов личного здоровья: отношение к здоровью, понимание факторов риска, заболеваний и смертности», инициированного Ассоциацией международных фармацевтических производителей (АИРМ) и проведенное при поддержке Минздравсоцразвития России. В результате опроса, проведенного с января по апрель 2011 года в семи федеральных

округах, где приняло участие 2000 респондентов, 77 % из них – жители городов, выяснилось, что большинство россиян (95 %) согласно с тем, что здоровье – одна из важнейших ценностей. Здесь же констатируется, что 95 % считают себя здоровыми, но при этом лишь 44 % в течение прошедшего года посетили врача, 76 % респондентов не посещают врача своевременно. 64 % населения считают, что здоровый образ жизни – это «дорогое удовольствие», причем подавляющее большинство опрошенных курит, регулярно употребляет алкогольные напитки, пренебрегает занятием спортом и мало использует в рационе фрукты и овощи. Обращает на себя внимание, что опрошенные перекладывают вину за неблагоприятную для здоровья ситуацию в стране на государство и не хотят менять свои пагубные привычки. При этом зачастую оказывается не востребованным богатейший опыт, накопленный многими поколениями в сфере физической культуры (традиции физического воспитания детей, виды закаливания), питания (особенности национальных кухонь народов России), который складывался соответственно природным, климатическим и другим факторам, влияющим на образ жизни людей.

В условиях модернизации отечественного образования соответственно требованиям Болонского соглашения возникает и ряд других проблем, связанных с ухудшением здоровья молодежи. Так, учитывая, что высшее образование является частью общей системы образования и продолжительность обучения на разных ступенях зависит от длительности и глубины подготовки на предшествующих этапах, предполагается, что часть содержания обучения может перейти на более низкий уровень: в первую очередь, гуманитарные дисциплины. Но уже сегодня дети испытывают перегрузки в школе. Состояние здоровья школьников всех возрастных групп последовательно ухудшается. Учитывая возраст школьников, отсутствие жизненного опыта, возможно ли понимание ими многих гуманитарных дисциплин: философии – фундаментальной науки, требующей навыков обобщения, но без знания которой немыслимо полноценное высшее образование; психологии и т.д.? Как применять знания, полученные при изучении гуманитарных наук, например, философии, психологии (в том числе психологии социальной), этики делового общения на производстве, если еще не начата трудовая деятельность? Между тем, низкое качество гуманитарных знаний ведет к снижению качества высшего профессионального образования в целом.

Мы разделяем точку зрения Б.О. Майера, О.А. Михалиной, Н.В. Наливайко, В.И. Панарина: «Мировое сообщество выстраивает единое образовательное пространство, и время требует, чтобы наша система образования не перестала отвечать его динамике. Сегодня активно развивается интернационализация образования, основанная на универсальном характере знаний и мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. Это проявляется в возрастающей роли международного сотрудничества, в деятельности национальных образовательных заведений и организаций, в

появлении национальных организаций, программ и фондов. Интеграция образования – объективный, стремительно развивающийся процесс. Современная образовательная ситуация ознаменована присоединением России к Болонскому соглашению... Однако механический перенос прогрессивных педагогических систем, созданных на основе образовательных ценностей других народов, может оказать и негативное влияние. Поэтому модернизация российского образования предполагает освоение опыта, накопленного развитыми зарубежными странами, но, наряду с внимательным отношением к национальным традициям народов, населяющих Российскую Федерацию» [2, с. 17-18].

Список литературы:

1. Адаменко А.М. Философия как методология проектирования образовательных систем в инженерных вузах России [Текст] / А.М. Адаменко // Философия образования XXI века. – 2002. – № 3. – С. 210-216.
2. Майер Б.О. Образование в условиях современного реформирования [Текст] / Б.О. Майер, О.А. Михалина, Н.В. Наливайко, В.И. Панарин // Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы. – Новосибирск: изд-во ГЦРО, 2005. – Том XII, Ч. 2. – С. 10-21.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РЕВОЛЮЦИОННО- ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА И ПОИСК АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Рихтер Н.П.*

Средняя общеобразовательная школа № 1900, г. Москва

В данной статье рассматриваются идеи представителей революционно-демократического направления педагогической мысли второй половины XIX века, выдвигается тезис об их актуальности в плане выбора аксиологических приоритетов современного начального образования. Высказывания русских публицистов о равноправии всех людей, необходимости просвещения русского народа, гармоничном развитии всех сторон человеческой личности, значительной роли эстетического образования имеют при этом для российской школы особую ценность.

Определение концептуальных приоритетов современного начального образования возможно на основе анализа идей и концепций, ставших дос-

* Учитель начальных классов.

тоянием российской общественно-педагогической мысли. Аксиологически приоритетами в этом плане могут стать идеи публицистов, критиков, представителей революционно-демократического направления в педагогике (В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев др.), незаслуженно забытые в последние десятилетия.

Идеи мыслителей середины XIX века, получив широкое распространение в среде русской интеллигенции, во многом определили развитие русской философской и педагогической мысли второй половины XIX – начала XX веков. Так, в 1872 году педагог М.И. Демков констатировал: «Познакомившись ... с русскими идеалами, выражающимися в поэзии, науке и даже философии, мы можем отчасти наметить план русской педагогики и понять истинные задачи высшего, среднего и низшего образования» [5, с. 87]. Музыкальный критик В.В. Стасов, свидетельствовал: «Белинский был решительно нашим воспитателем. Никакие классы, курсы, писания сочинений, экзамены и все прочие не сделали столько для нашего образования и развития, как один Белинский со своими ежемесячными статьями. Мы в этом не различались от остальной России ... он прочищал всем нам глаза, он воспитывал характер...» [1, с. 205]. «В провинциях его чтут, как идола, я встречал многих учителей провинциальных гимназий, у которых знаменитое письмо Белинского к Гоголю лежит будто Евангелие», – писал о В.Г. Белинском И.С. Аксаков – русский публицист, редактор-издатель, поэт и критик, один из идеологов славянофильства [1, с. 203].

Некоторые из положений русских публицистов стали впоследствии отправной точкой развития русской религиозной философии. «Прекрасное есть жизнь» – в этих словах заключалась основная идея диссертации Н.Г. Чернышевского, которую В.С. Соловьев, русский религиозный философ, впоследствии охарактеризовал как «первый шаг к положительной эстетике» [11, с. 91-98]. Не потеряли своей актуальности идеи деятелей просвещения и в XXI веке.

Формулируя свои идейно-политические установки, представители русской общественной мысли, исходя из общественно-исторической ситуации в стране, на первый план выдвигали освобождение крестьян, политические преобразования в государстве, «уничтожение крепостного права, отмена телесного наказания, введение, по возможности, строгого выполнения хотя тех законов, которые уже есть» [3, с. 236]. Доминирующими в их работах стали идеи о равноправии всех людей, о достоинстве любой человеческой личности, необходимости отстаивать интересы простого народа прежде всего в форме распространения образования и культуры в народных массах, предоставления права на образование всему народу. «Россия, – писал В.Г. Белинский, – видит свое спасение ... в успехах цивилизации, просвещения, гуманности. Ей нужны не проповеди, не молитвы, а пробуждение в народе чувства человеческого достоинства, столько веков потерянного в грязи и наво-

зе» [3, с. 236]. «Русский, – призывал Н.Г. Чернышевский, – у кого есть здравый ум и живое сердце, до сих пор не мог и не может быть ни чем иным, как патриотом, в смысле Петра Великого, – деятелем в великой задаче просвещения русской земли» [16, с. 445].

Революционные демократы ратовали за демократизацию школы, гуманизм, чуткость и внимательность педагогов, уважение к личности ребенка. Целью стремлений педагога должно быть «уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития» [9, с. 48]. Идеал для В.Г. Белинского – воспитание «нового» человека, для которого характерна активная гражданская позиция, стремление к борьбе с общественным злом – самодержавно-крепостническим строем, к борьбе за лучшее будущее народа: «Живой человек носит в своем сердце, в своей крови жизнь общества, он болеет его недугами, мучится его страданиями, цветет его здоровьем, блаженствует его счастьем вне своих собственных, своих личных обсто́ятельств» [3, с. 118].

Человек, по мнению В.Г. Белинского, – «высшее и поразительнейшее зрелище», сравнимое лишь с произведением искусства». Человек – целостное природное существо, особый и замкнутый в себе мир, «единое неделимое существо – индивидуум»; существо развивающееся, назначение которого – «развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собою». Каждый – это индивидуальная личность, которая развивается «только по-своему, *индивидуально*» [4, с. 402].

Искусство, в представлении революционных демократов, призвано правдиво отражать реальную жизнь, выносить приговор несправедливым формам общественной жизни, быть средством распространения передовых идей, орудием преобразования. «Действительность – вот пароль и лозунг нашего века», – провозгласил В.Г. Белинский [4, с. 265]. Главное достоинство художника – «в правде его изображения», – отмечал Н.А. Добролюбов [6]. Эстетические идеи публицистов оказали воздействие на развитие русского национального искусства, проникли в широкие круги русского общества. «Новые художники горячей душой прилепились к реализму, к воспроизведению правды, существующей в действительной жизни», – отмечал музыкальный критик В.В. Стасов [13, с. 3].

Образование, по Н.Г. Чернышевскому, «самое великое благо для человека». Просвещение «приносит народу и благосостояние и могущество: оно доставляет человеку такое душевное наслаждение, с которым ничего не может сравниться» [16, с. 404]. Один из необходимых элементов образования – «благородство чувств и стремление к прекрасному». Образованным человеком является не тот, кто «приобрел много знаний», научился «быстро и верно соображать, что хорошо и что дурно», но «у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное происхождение, то есть приобрели сильную любовь ко всему доброму и прекрасному» [16, с. 405].

Признавая достоинство в каждом человеке («человек во всяком состоянии есть человек ... простолюдин имеет такие же страсти, ум и чувство, как и вельможа») [3, с. 16], В.Г. Белинский отдавал приоритет прежде всего воспитанию человека: «кто не сделался прежде всего *человеком*, тот плохой *гражданин*» [2, с. 43]. Эстетическое чувство, по мнению В.Г. Белинского, есть то чувство, без которого люди не добродетельны, а только благоразумны, не нравственны, а только осторожны, такие люди не борются со злом, а только избегают его. Это чувство, «без которого нет гения, нет высокого ума, остается один пошлый, так называемый здравый смысл, достаточный только для домашнего обихода жизни и мелких расчетов эгоизма» [15, с. 294]. Воспитание человеческого в человеке – важнейшая цель эстетического воспитания: «в детях, с самых ранних лет, должно, развивать чувство изящного как один из первейших элементов человечности» [2, с. 49]. Важнейшим элементом содержания эстетического воспитания признается музыкальное искусство: «в пользу детей должно исключить из числа недоступных им искусств – музыку» [2, с. 49].

Музыка, по В.Г. Белинскому, – «по преимуществу выразительница внутреннего мира души» [4, с. 474]. «Музыка, – размышлял В.Г. Белинский, – это искусство, не выговаривающее определенно никакой мысли, есть как бы отрешившаяся от мира гармония мира, чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремление к бесконечному, возносящее ее в ту превысшую, подзвездную сферу высоких помыслов и блаженного удовлетворения, которая есть светлая отчизна живущих долу и из которой слышатся им долговременные глаголы жизни» [2, с. 49]. «Я не люблю тех, кто не любит музыки, этого небесного искусства, рассеивающего все скорби и страдания человека. Я желал бы, чтобы люди пели часто, как можно чаще», – писал критик [4, с. 3].

Для Н.Г. Чернышевского, музыка, наряду с поэзией, была высшим, совершеннейшим искусством [16, с. 132]. Пытаясь понять сущность музыки, он ответил на такие вопросы: «... всегда ли пение есть искусство, и в каких случаях становится оно искусством? Какова первая потребность, под влиянием которой человек начинает петь? Участвует ли в ней насколько-нибудь стремление к прекрасному?». Главная причина пения – потребность выразить свои чувства. Только под влиянием чувства, одушевленное радостью или грустью, возникает «естественное пение», имеющее особую прелесть, «высокую красоту». В том случае, когда человек глубоко проникнется чувством, выраженным в песне, поет не на показ, а от избытка чувств, «его пение становится песнью самой природы». Инструментальная же музыка – своим первоначальным назначением служит аккомпанементом пению; она старается заменить его, подражать ему, но предпочтение остается за пением. Для того, чтобы достигнуть в пении совершенства, необходимы практические занятия по формированию умения; «как все органы, орган пения, го-

лос, требует обработки, учения, для того, чтобы сделаться покорным орудием воли» [16, с. 133-135].

Писарев Д.И., один из виднейших просветителей, считал необходимым воспитание новых людей, занимающихся общепользным трудом, людей, личная польза которых совпадает с общею пользой, эгоизм вмещает самую широкую любовь к человечеству, а ум находится в полной гармонии с чувством [9, с. 322]. Цель воспитания – «сделать человека человеком, т.е. возвысить, облагородить, развить все его способности, вселить в него стремление к лучшему и дать ему средства к самосовершенствованию» [9, с. 23]. Стремление к прекрасному и способность наслаждаться свойственны человеку от природы, но именно эстетическое образование призвано использовать и направлять это врожденное стремление. «Эстетическое образование, – отмечал Д.И. Писарев, – должно приучать человека любить прекрасное и правильно понимать его; оно должно образовать и очистить вкус, показать человеку то, в чем должно искать наслаждения, развить в нем способность наслаждаться тем, что действительно прекрасно, тем, что может оказывать на душу благотворное обновляющее влияние» [9, с. 24]. Цель эстетического образования – «внутренняя гармония, согласие между долгом и желанием, между рассудком и чувством» [9, с. 24]. Содержанием эстетического (музыкального) образования автор считал не механическую ловкость, а содержание внутреннее, направленное на развитие эстетического чувства ребенка, развитие его нравственности, способности испытывать наслаждение от прослушанной музыки. Необходимо «прежде всего не учить искусству, а пробудить в ребенке способность наслаждаться изящным». Сначала это будет инстинктивное, безотчетное наслаждение, но если оно действительно, не притворное, то сумеет облагородить и принести пользу» [9, с. 25].

Белинский В.Г., признавая, что воспитание решает участь человека, считал, что оно будет эффективным только тогда, когда будет основано на взаимной любви. Он доказывал, что воспитатель должен стремиться достичь своих целей лаской, опираясь на полное взаимопонимание и доверие. Наказания же лишь унижают детей, подавляют свободу духа, растлевают их сердца унижением и страхом [8, с. 200].

Мысли русских публицистов, просветителей остаются актуальными и для современного учителя. В период финансового расслоения российского общества, введения платных образовательных услуг, особенно в сфере дополнительного образования, идеи о равноправии всех людей, доступности эстетического образования для всех детей, гармоничном развитии всех сторон личности приобретают особую ценность.

Список литературы:

1. Белинский в истории русского просвещения (к столетию со дня рождения В.Г. Белинского) // Русская школа. – 1911. – № 7-8. – С. 203-205.

2. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. – М.: АПН РСФСР, 1948.
3. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 287 с.
4. Белинский В.Г. Эстетика и литературная критика: в 2 т. Т. 1 / Составление О.С. Войтинской. – М.: Государственное изд-во худ. литературы, 1956. – 701 с.
5. Демков М. О задачах русской педагогики // Русская школа. – 1892. – № 5-6. – С. 86-87.
6. Добролюбов Н.А. Русские классики // Избр. литературно-критические статьи. – М., 1970.
7. Добролюбов Н.А. Избр. пед. соч. – М., 1986.
8. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.
9. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.В. Болшакова; Академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
10. Разумовский Н.Н. Педагогические идеи Н.Г. Чернышевского / Под ред. дейст. чл. АПН Н.А. Константинова. – М.: Учпедгиз, 1948. – 470 с.
11. Соловьев В.С. Первый шаг к положительной эстетике // Философия искусства и литературная критика: сб. ст. – М.: Искусство, 1991. – С. 91-98.
12. Чернышевский Н.Г. Прекрасное есть жизнь / Сост., вступит. статья, примеч. д-ра филос. наук проф. П.А. Мезенцева. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 176 с.
13. Стасов В.В. Письма к родным. Т. I. Часть II / Ред. Ю.В. Келдыша и М.О. Янковского. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1954. – 406 с.
14. Лозовой А.Е. Друг новой школы. 75 детских песен на слова поэтов на 1, 2, 3 голоса и заметки по методике классного пения. Пособие для учителей институтов, семинарий, педагогических курсов и классов, высших и низших начальных училищ и младших классов средних учебных заведений. – СПб.: Изд-е Юргенсона, 1913. – 27 с.
15. Пузыревский А.И. Значение эстетического образования в учительских институтах и семинариях // Русский начальный учитель. – 1894. – № 6-7. – С. 293-308.
16. Чернышевский Н.Г. Избр. эстетические произведения / Авт. вступит. статьи и комментарии У.А. Гуральник. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1978. – 560 с. – 1 л. портр.

Секция 2

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

© Андросова М.П.*

Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета
им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Раскрыта сущность понятий «диалог» и «общение». Сделан анализ различных подходов к проблеме диалогического общения. Рассмотрены формы общения ребенка с окружающими, сменяющиеся в ходе онтогенеза. Общение как взаимодействие и сотрудничество, знание законов, практических методов организации психологического воздействия в процессе межличностного общения.

Анализ различных направлений в исследованиях проблем общения позволяет говорить о многогранности данного явления, выявляет его нравственную сущность и предполагает необходимость дифференцированного подхода к пониманию общения.

Выготский Л.С. четко обозначил различия между практическим и теоретическим отношением ребенка к речевой действительности как отношение между обучением и развитием. Он отмечал, что без специального обучения даже взрослые недостаточно четко осознают языковую действительность.

Рассматривая пути формирования языковой способности, А.М. Шахнарович опровергает распространенную точку зрения, в соответствии с которой ребенок слышит готовые образцы речи взрослых, и в результате многократного повторения у него формируется опыт употребления правильных форм. Он подчеркивает, что у ребенка формируются разные языковые системы, каждая из которых отлична от языковой способности взрослого. «Детская речь – это относительно самостоятельная деятельность, со своеобразными целями, мотивами, со сложным иерархическим строением» [1].

Основной и первоначальный мотив общения дошкольника – это врожденная потребность в общении с другим человеком. Уже первые активные компоненты общения – улыбка, двигательное возбуждение, вокализации – направлены на завязывание контакта со взрослыми, на поддержание и интенсификацию взаимодействия. С появлением вышеописанного комплекса оживления другой человек превращается для младенца из средства существования в предмет потребности. Общение с ним приобретает для него побудительную силу, выразительные компоненты комплекса оживления преобразуются из пассивных реакций в коммуникативные акты. В дальнейшем мотивов для

* Доцент кафедры Дошкольного образования, кандидат педагогических наук.

общения у детей дошкольного возраста появляется больше, формируются все новые, причина которых – усложнение совместной со взрослыми деятельности, дальнейшее развитие ребенка, изменение его жизненной позиции.

Мотивы общения дошкольника со взрослыми были подразделены М.И. Лисиной на три категории:

1. Деловые, или стремление к практическому сотрудничеству со взрослым в данной, конкретной ситуации.
2. Познавательные, или общение по поводу событий и явлений, выходящих за рамки конкретной ситуации.
3. Личностные, или общение по поводам, затрагивающим данного ребенка и другого человека в связи с конкретной ситуацией или независимо от нее.

Анализируя содержание коммуникативной деятельности, М.И. Лисина выделяет материальное и духовное общение. Материальное общение предметно, неразрывно связано с практической деятельностью людей; духовное же – предполагает обмен впечатлениями, мыслями, чувствами, взаимными требованиями; достижение общности побуждений и эмоциональных переживаний. И духовное, и материальное общение предполагает передачу информации, которой обмениваются ребенок и взрослый, т.е. имеет содержание.

Средствами общения являются те операции, с помощью которых ребенок обращается к взрослому и получает от него сведения об отношении взрослого к нему. Основным средством общения является язык, представляющий собой систему знаков с правилами их употребления, сочетания и интерпретации. Но, говоря об общении, следует отметить, утверждают О.А. Капитовская, М.Г. Плохотнюк, что знаком может практически любой фрагмент материальной действительности (слово, жест, мимика, предметное действие).

Проследив генезис общения со взрослыми детей первых семи лет жизни, М.И. Лисина и другие ученые выделили четыре целостные формы общения ребенка с окружающими, сменяющиеся в ходе онтогенеза.

Первым в онтогенезе возникает непосредственно эмоциональное общение ребенка со взрослым. Мотивы общения в этом возрасте носят личностный характер, но для ребенка личность взрослого выступает сугубо ситуативно. Содержанием общения в данном возрасте является сообщение взрослым об испытываемых ребенком дискомфортных состояниях и об удовлетворении, вызванном действиями взрослого. Средства, которые использует ребенок данного возраста (первого полугодия жизни) – это, в основном, мимика, выразительные жесты и экспрессивные вокализации.

Возникновение второй формы общения связано с появлением у ребенка предметных действий – манипуляций. У детей преобладают деловые мотивы, выражающиеся в настойчивом стремлении ребенка к практическому сотрудничеству со взрослым в конкретной ситуации. Содержание общения определяется тем, что ребенок уже может совершать предметные действия и

манипуляции, но его самостоятельность ограничена, он постоянно нуждается в поддержке взрослого, который разъясняет ему скрытые в игрушке интересные качества. Это определяет настоятельные попытки ребенка втянуть взрослого в совместные игры. Наряду с экспрессивно-мимическими дети используют появившиеся локомоторные средства общения и предметные действия, которые трансформируются и употребляются детьми для выражения своего отношения к другому человеку.

Основной особенностью третьей формы общения является коммуникативная деятельность, которая разворачивается на основе познавательных мотивов. Она возникает при появлении первых вопросов детей («Почему?», «Зачем?», «Как?»). Содержание общения определяется, как и прежде, потребностью в помощи взрослого. Ведущим средством общения является речь, которая позволяет ребенку выйти за рамки частной ситуации и вернуть взаимодействие по поводам, отсутствующим в данных конкретных обстоятельствах.

Для четвертой формы общения характерно, прежде всего, преобладание личностных мотивов детей раннего возраста, которые характеризуются их внеситуативным характером. Содержание личностного общения зачастую почти прямо сводится к обсуждению ребенком и взрослым достоинств и поступков друг друга и других людей, их оценке с точки зрения социальных норм. Таким образом, в этой форме общения впервые можно наблюдать коммуникативную деятельность в чистом виде.

Характеризуя общение как особый вид деятельности, А.А. Бодалев отмечал, что без него не может быть полноценного развития личности как индивидуальности и субъекта деятельности. Он подчеркивал, что «общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица, своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояние или чувства друг друга» [2, с. 165]. Человек в процессе общения, помимо реальной информации, с помощью коммуникативных средств посылает и получает информацию о партнере взаимодействия, внешних условиях и итогах коммуникативной деятельности, т.е. согласно определению А.А. Бодалева, имеет место «механизм обратной связи», который способствует корректировке содержания и способов общения.

Таким образом, общение – это «сложнейшее переплетение отношений общающихся друг к другу, к совместной деятельности и ее результатам и к самим себе, и одновременно яркий показатель умения общающихся понять и объективно оценить друг друга» [2, с. 89].

Внутреннюю сторону общения Б.Г. Ананьев выделяет как познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляция поступков человека, преобразование внутреннего мира участвующих в общении людей [3, с. 21].

Заслуживает внимания мнение Е.Ю. Яницкой о том, что общение оказывает влияние на взаимоотношения, которые, с одной стороны, реализуются и проявляются в процессе общения, представляют собой его мотивационно-побудительную основу, а с другой стороны, видоизменяются, развиваются в зависимости от особенностей его протекания [4].

Взаимное психическое влияние людей друг на друга в ходе общения занимает центральное место в социально-психологической теории В.М. Бехтерева. Общение у него выступает как механизм объединения людей в группы, как условие социализации личности. Характеризуя роль общения в развитии и формировании личности, В.М. Бехтерев отмечал, что чем оно разнообразнее и богаче с окружающими людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности. «Люди, выросшие в общении с более разнообразным кругом лиц, являются более развитыми по сравнению с людьми, которые проводят жизнь вдали от общества» [5].

Речевое общение, основной формой реализации которого является диалог, таким образом, выступает как основное условие познания человеком действительности, формирования его как личности и адаптации в обществе. Речь в общении является средством связи и индивидуальным проявлением языка. Среди множества существующих коммуникативных средств главное место занимает язык, т.к. только с помощью языка возможна передача мыслей. Все другие средства взаимосвязаны с языком, ибо сами они не могут передавать мысли.

Лурия А.Р. подчеркивает, что в ходе общения речь, с одной стороны, воплощает мысль, а с другой стороны, происходит анализ информации, т.е. понимание сообщения. Затем процесс происходит через стадию внутренней речи, которая развертывается во внешнее речевое высказывание [6].

Усова А.П. придавала большое значение формированию взаимоотношений в разных видах деятельности и, прежде всего, в игре. Она подчеркивала, что формы организации совместной деятельности определяют интенсивность общения. При этом вербальная коммуникация становится неотъемлемой частью игры и реализуется как на личностном, так и на ролевом уровнях [7]. Она указывает, что группа детского сада – это уже своеобразное детское общество со своими правилами и интересами, возникающее в результате игры. Крупская Н.К., а вслед за ней А.П. Усова неоднократно подчеркивали значение коллективной игры дошкольников в формировании у них качества общественности.

Социальные психологи также говорят о том, что только «общество сверстников, равных воспитывает у ребенка способность понимать других людей», и что там, где ребенок-дошкольник общается только со взрослыми, неизбежна задержка его социального развития (А.С. Заслужный). Общение со сверстниками уже в дошкольном возрасте приобретает не меньшее значение для ребенка, в группе детского сада существует своя особая система отношений и ценностных ориентаций. Следует отметить, что особенно ярко

эти отношения обнаруживаются во взаимодействии детей, в первую очередь, в сюжетно-ролевых играх, как зачатки «деловых» отношений.

Тот факт, что именно в старшем дошкольном возрасте потребность в общении со сверстниками становится особенно настоятельной, отмечается многими психологами (В. Штерном, Е.А. Аркиным, А.И. Леонтьевым, Н.А. Менчинской и др.). По всей вероятности, эти изменения совпадают с началом формирования самосознания, в результате чего у ребенка возникает потребность в идентификации себя с образцом более близким и доступным, чем взрослый человек, каким является ребенок-сверстник.

Список литературы:

1. Шахнарович А.М. Мышление, коммуникация, речевая деятельность: онтогенез языкового значения / А.М. Шахнарович // Коммуникация и мышление. – М., 1990. – С. 3-13.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 2. – 287 с.
4. Яницкая Е.Ю. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада (7 год жизни): дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Яницкая. – К., 1983. – 210 с.
5. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: избр. труды / Н.А. Бердяев / под ред. Л.И. Новиковой и др. – М.: Флинта, 1999. – 310 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова. – М., 1976. – 96 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

© Ашкинова Л.П.*

Калмыцкий Республиканский институт повышения квалификации
работников образования, г. Элиста

Характеризуя основные задачи создания механизма устойчивого развития системы образования, мы говорим, в первую очередь, об обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования, укреплении сотрудничества, тесного взаимодействия с учеными, о роли учителя-исследователя в обновлении республиканского образовательного пространства.

* Заведующий кафедрой Филологических и общественных дисциплин, к.п.н.

Все мы прекрасно понимаем, что прошло время работы методом «проб и ошибок», опоры только на интуицию. Сегодня любое образовательное учреждение – это большая динамичная система, которая перешла (либо переходит) из режима функционирования в режим развития. Возьмите, к примеру, столичное образовательное пространство, по сути дела, это опытно-экспериментальная площадка. Сегодня, и это радует, пожалуй, нет ни одной школы, которая бы не включилась в процесс модернизации, которая не стремилась бы обрести свое самобытное лицо – модель. Правда, стадии, этапы этих преобразований не одинаковые, и темп и ритм их далеко не всегда удовлетворяет.

Научно-исследовательская деятельность педагога есть деятельность по обучению, развитию, воспитанию учащихся, осуществляемая посредством применения разнообразных форм, методов, средств, технологий учебно-воспитательного процесса. Эта деятельность становится научной, если она носит исследовательский характер и направлена на приращение новых методических знаний и умений. Занимаясь исследованиями, учитель интенсивно повышает свой теоретический уровень путем систематического изучения философской, педагогической, психологической, методической и специальной литературы, участия в разного рода семинарах, научно-практических конференциях, овладевает методами научного исследования, включая методику педагогического эксперимента. Педагог приобретает умение объективно анализировать процесс своей деятельности и оценивать ее результаты, предъявлять материалы исследования в форме научного отчета, доклада, статьи, методических рекомендаций. Все сводится к тому, что существенно возрастает творческий потенциал учителя и совершенствуется его педагогическое мастерство. Работая над конкретной проблемой, учитель-исследователь разрабатывает необходимый диагностический инструментарий для замера отслеживаемых качеств учащихся; подбирает и разрабатывает задания развивающего характера; стремится экспериментально подтвердить выдвинутую в начале исследования гипотезу. Одной из составляющих профессионального развития учителя выступает понятие «творческий потенциал», который характеризуется несколькими признаками: способностью педагога конструировать образовательный процесс таким образом, чтобы он влиял на развитие творческой личности ученика, а деятельность учащихся организовывать в соответствии с их склонностями, стараясь максимально раскрыть их личностные качества; способностью развивать гибкость, нестандартность мышления школьников; стремлением приобщать учеников к самостоятельному поиску проблем и путей их решений. Но главное – создание благоприятных условий для выполнения НИР (научно-исследовательской работы). Я имею в виду систему поощрений. Ответ на данный вопрос мы находим в *Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»*.

«Система материальной поддержки – это не только дальнейшее увеличение фондов оплаты труда, но и создание такого механизма оплаты труда,

который позволит стимулировать лучших учителей вне зависимости от стажа их работы, а значит привлекать в школу молодых преподавателей». Умение организовывать педагогическое исследование, эксперимент, обобщать и предъявлять результаты своей деятельности является неотъемлемой частью развития творческого потенциала педагога-исследователя.

Одной из наиболее массовых и популярных сегодня форм работы с учащимися является привлечение их к учебно-исследовательской деятельности. «Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Старшеклассникам нужно предоставить возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, отработать механизмы учета индивидуальных достижений обучающихся при приеме в вузы» («Наша новая школа»).

Одним из основных направлений НОУ должно быть, на наш взгляд, научно-методическое обеспечение работы с одаренными детьми. Объектом этой работы являются учителя, осуществляющие руководство исследовательской работой школьников.

Педагогический труд требует высокого уровня профессиональной и общей культуры, разносторонней подготовки. Именно от инициативности учителя, от его желания и умения думать, заниматься исследовательской деятельностью, творчеством зависит успех реализации в школьной практике прогрессивных теорий, идей и концепций.

Это и внедрение новейших информационных технологий в управленческом цикле (система Интернет), и постижение знаний психологических наук (психологические аспекты управления), и программно-целевое планирование, и педагогический мониторинг, и систематическое отслеживание процесса модернизации на опытно-экспериментальных площадках, и многое другое, что предстоит нам коллективно решить. Очень важный участок управленческой деятельности – координация действий с научно-исследовательскими институтами, лабораториями.

Предстоит в этой связи выработать эффективный инструмент управления, который бы устраивал обе стороны.

Предусматривается, в частности, принципиальное обновление системы научно-методического обеспечения образования, перестройка организации педагогической науки, преодоление ее оторванности от запросов современного общества и передовой образовательной политики, повышение ее роли в поддержке, проектировании, экспертизе образовательных инноваций, в обеспечении непрерывности процессов обновления образования.

В современных условиях реформирования системы образования особую остроту и актуальность приобретают планирование, организация и проведение лучшими учителями школ научно-педагогических исследований, способ-

ствующих повышению научно-педагогической культуры учителя, обеспечению высокого качества и результативности образовательного процесса.

Проведение научно-педагогических исследований в школе предполагает не только работу по внедрению в практику обучения достижений педагогической науки и передового опыта, но и целенаправленную организацию экспериментальной работы по изучению эффективности того или иного педагогического средства, разработке методической системы его реализации в процессе изучения конкретной учебной дисциплины, экспериментальную апробацию разработанных учителем инновационных педагогических средств.

Реализация такой сложной стратегической задачи требует кооперации усилий, кардинальных изменений в управлении системой образования, новых подходов к «наполнению» его содержания, освоения инновационных педагогических технологий и дидактических средств. Иными словами, речь идет о социальной потребности в новом типе учителя, обладающего иным, нежели сегодня, набором профессиональных знаний, умений, навыков, творческим складом, а также личностными качествами. Если говорить о профессионализме и компетентности школьного педагога, то это можно выразить емким понятием «учитель-исследователь».

Именно поэтому нужна новая модель педагогического образования и профессиональная переподготовка действующих учителей. Все это доказывает необходимость настоящего приобщения учительского корпуса к научно-исследовательской, проектно-исследовательской работе как составной части образовательного процесса в школе.

Список литературы:

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.
2. Кухарев Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь. – Гомель, 1999.
3. Национальная инициатива «Наша новая школа».

ТЮТОРСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

© Богомолова О.М.*, Флидерман М.А.♦

Дом детского творчества «Исток», г. Москва

Статья посвящена проблемам формирования тьюторской позиции педагога дополнительного образования детей и поиска новых форм сопровождения педагога ДОД в совершенствовании тьюторской компетентности.

* Методист, кандидат педагогических наук.

♦ Педагог.

В современной сфере дополнительного образования детей (далее – ДОД), востребован педагог, владеющий многогранным спектром научно-исследовательских ЗУНов, способный реализовать основополагающий принцип: «обучающийся – активный субъект своего развития».

Педагог – новатор, у которого сформирована тьюторская позиция, характеризуется выстраиванием индивидуальной стратегии личностно-профессионального развития, интегративным характером реализации прогнозистических, проектных, организационных, аналитических и педагогических задач [1].

Введение новой должности тьютор в систему ДОД приводит к появлению новой профессии или изменению содержательного аспекта профессиональной компетентности педагога. Новая профессия меняет статус профессии педагога, расширяя его профессиональные функции, а, главное, профессиональное сознание. Мы согласны с мнением специалистов (Т.М. Ковалевой, Е.И. Кобыща и др.), утверждающих, что введение новой должности и становление новой профессии – тьютор, меняет парадигму нашего образования, а смена парадигмы не возможна только на уровне знаний. Отсутствие личного и профессионального опыта тьюторской позиции педагогов ДОД ставит перед методическими службами задачи тьюторского сопровождения педагогов в формировании тьюторской компетентности.

Новые формы сопровождения педагога ДОД в формировании тьюторской компетентности должны быть адекватны быстрым образовательным изменениям, модернизациям, затруднениям в профессиональной карьере, должны учитывать специфику функционирования образовательного учреждения [7].

В педагогическом образовательном сообществе в последние годы поднимается тема профессионального образовательного заказа, который педагог ставит перед системой образования. По мнению Е.А. Сухановой, образовательный заказ в системе дополнительного образования является спросом на услуги, обеспечивающие достижения субъектом повышения компетентности поставленной цели развития профессиональной деятельности [9]. По мнению авторов методического пособия по организации тьюторского сопровождения педагогов (Н.С. Сердюкова, Е.В. Посохина, Л.В. Серых), образовательный заказ – это особое сформированное видение педагога образовательного, то есть, деятельностное видение образовательных ресурсов и умение ими воспользоваться [8]. Образовательный заказ в этом издании рассматривается как основание программы деятельности педагога по повышению профессиональной компетентности, как итог специально организованной системы действий по выявлению проблем педагога в повышении своей профессиональной компетентности [8].

Овладение тьюторскими знаниями, умениями и навыками определяется как осознанный образовательный запрос педагогами ДОД. Реализация его

базируется на ИОП педагога, как главном рычаге понятийного содержания тьюторской компетентности.

Обращение к тьюторской позиции педагога ДОД базируется на общепринятом мнении, что тьюторство предоставляет возможность специалисту не покидать определенной, уже освоенной профессиональной ниши, дополняя свой багаж новыми содержательными аспектами. С другой стороны, тьюторство – путь личного роста педагога ДОД, способ самосовершенствования и самообразования, то есть профессионального накопления.

Одним из вариантов организации тьюторского сопровождения является формирование тьюторской позиции педагога, изменение его функциональных обязанностей и ролей, ибо, по мнению Т.М. Ковалевой, человек может быть учителем, психологом и в своей практике использовать тьюторские технологии [5].

Система дополнительного образования представляет собой некий образовательный оазис, которому изначально присущи многие из признаков нового образования и в котором, более того, накоплен ценный опыт действительно увлеченного осмысленного и практико-ориентированного обучения [2, 6].

Эффективность тьюторского сопровождения формирования тьюторской позиции педагога ДОД способствует повышению профессиональной компетентности, и может быть обеспечена, если реализуются следующие условия:

- формируется мотивация педагогов на участие в тьюторской деятельности;
- осуществляется обогащение, систематизация и интеграция знаний о данном средстве повышения профессиональной компетентности;
- обеспечивается включение педагогов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность.

Основаниями тьюторского сопровождения педагогов ДОД в формировании позиции тьютора являются:

- потребность педагога в индивидуальной образовательной траектории;
- образовательный запрос педагогических работников на образовательное продвижение, самосовершенствование, самообразование, расширение спектра профессиональных компетенций.

Специфика ДОД позволяет реализовывать принцип открытости, позволяющий сочетать формирование осознанного заказа обучающегося на собственный процесс образования и образовательного заказа педагога ДОД, выявляет потребность формирования инновационных технологий сопровождения педагога ДОД.

Масштабное внедрение в практику школы Федеральных образовательных стандартов позволяет подвести предварительные итоги этой работы, обозначить проблемы и вскрыть сильные стороны взаимодействия педагогических коллективов с семьей и общественностью.

Список литературы:

1. Гуцина Т.Н., Шанина М.В. Роль тьюторских практик в повышении квалификации педагогов дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Подготовка кадров для системы дополнительного образования детей в России: Материалы Всерос. научно-практ. заочной Интернет-конф. (апрель-май 2011 г.). – Режим доступа: <http://yspu.org/images>.
2. Иванченко В.Н. Занятия в системе дополнительного образования детей. – Ростов-н/Д, 2007. – С. 4.
3. Кобыща Е.И. Профессиональная подготовка тьютора в дополнительном профессиональном образовании: проблемы и опыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conference.apkpro.ru/files/npo/ss2/stt/st13n.pdf>.
4. Ковалева Т.М. Введение в тьюторство[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mioo.ru>.
5. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
6. Колосова Е.Б. Особенности пространства дополнительного образования. Базовое отличие от основного общего образования: Лекция №7. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
7. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – 1994. – № 9-10.
8. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении: метод. пособие. – Белгород, 2011. – 122 с.
9. Суханова Е.А. Тьюторское сопровождение формирования образовательного заказа // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.thertutor.ru/pro/articles03/html.

АКТУАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Гаспарян Д.О.*

Армавирская государственная педагогическая академия, г. Армавир

Обосновывается необходимость ориентации юридического образования на культурологический подход, что предполагает синтез культурологического и компетентного подхода для достижения ведущей цели современного образования – сформированности компетенций личности.

* Аспирант кафедры Теории и методики профессионального образования.

Укрепление российской государственности, коренные изменения правосознания граждан, реформирование законодательной системы страны предполагают совершенствование форм и методов юридической деятельности, предъявляя высокие требования к профессиональной подготовке специалистов в данной области, деловым и личностным качествам, психолого-педагогической и этической культуре. Вызванные этими потребностями противоречия в современном юридическом образовании обуславливают необходимость поиска новых подходов к организации образовательного процесса, в полной мере отвечающих современным стратегическим ориентирам развития правовой сферы и общества.

Образование как феномен культуры рассматривается в рамках культурологического подхода, признающий ее решающим фактором развития профессионально-личностных качеств будущего специалиста, когда культуросообразность становится важнейшим условием развития среды образования и средством его гуманизации. Культурный уровень результативности образования должен стать объектом повышенного внимания педагогов, послужить основой для освоения обучающимися базовой культуры, в полной мере характеризующей человеческую индивидуальность как высшую ступень ценности. Культурологический подход к отбору содержания учебных дисциплин позволяет достичь не только гуманизации образования, но обеспечить его цельность и ценностно-личностную ориентацию.

Культурологическая парадигма педагогики предполагает не косметический ремонт репродуктивного подхода, свойственного системе образования индустриальной эпохи, а ориентацию задач на герменевтическое освоение смыслов различных культур и рождение интегративных способов деятельности.

Овладевая общей культурой, молодые люди приобретают знания, умения и инструмент размышления, которые позволяют им стать «просвещенными пользователями», способными видеть положительные и отрицательные стороны социальных процессов [1, с. 19].

Отметим, что в последнее время всё больше учёных и практиков, работающих в области образования (М.Н. Берулава, В.И. Васильев, Ю.П. Ветров, В.В. Красильников, С.И. Плаксий, А.И. Субетто и др.), приходят к выводу об ограниченности отдельно взятых подходов и возможности их объединения. Основой для такой компиляции является на сегодняшний день компетентностный подход с привлечением идей личностно-деятельностного, который утверждает учебно-научно-воспитательную деятельность как основу творческого преобразования участниками педагогического процесса окружающей действительности и влияние этой деятельности на саму личность. На уровне этого принципа профессиональная социализация представляет собой процесс усвоения обучающимся существующей в обществе нормативной системы культуры, а также установление им новых индивидуальных норм, отвечающих интересам общества [5, с. 65].

Синтез культурологического и компетентного подхода возможен в рамках современного видения целей образования – сформированности компетенций личности. Иной вопрос, что включают в себя данные компетенции и каково соотношение культуры личности и ее компетенций.

Так, в проводимом И.А. Зимней и другими авторами исследовании [4] осуществлено соотнесение показателей общей культуры человека с требованиями образовательного стандарта, что свидетельствует о реалистичности и практикоориентированности решения этой задачи.

По мнению исследователя культурного человека характеризуют:

- уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), т.е. культура личности, саморегуляции;
- адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, т.е. культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения;
- соблюдение этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросскультурном взаимодействии, т.е. культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия;
- актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых и т.д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимодействия, т.е. культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта;
- ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т.д.) развития и саморазвития, т.е. культура саморегуляции, личностного самоопределения;
- ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны, (живопись, музыка, литература, архитектура и т.д.), т.е. общецивилизационная культура;
- социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т.е. культура социального бытия.

В полной мере эти характеристики общей культуры, предлагаемые И.А. Зимней, можно соотнести с теми компетенциями, которые находят свое отражение Tuning Project [7]. В нем компетенции представлены следующим образом: *инструментальные*, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения; *межличностные* компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к

критике и самокритике; а также социальные умения, такие как умение работать в команде и т.д.; и *системные* компетенции как умения и способности, касающиеся целых систем. ТР представляет всеохватывающий перечень умений и способностей, в нем представлена логика их группировки. Однако, нужно принимать во внимание положение самих разработчиков Tuning Project, что «очевидно, существует множество разных возможных классификаций» и что «общепризнанно, что ни одна из них не совершенна».

Любое профессиональное пространство имеет собственные нормы и ценности, вырабатываемые членами социально-профессиональной группы и включающиеся в это пространство из более широкого социокультурного контекста. Они выстраиваются в иерархию в зависимости от факторов, обусловленных как внутренней логикой развития сферы рассматриваемой деятельности, так и более широким культурным контекстом [3]. Профессиональная культура фиксирует результат взаимовлияния и взаимодействия двух других факторов – профессии и культуры, как ее основополагающих элементов. Освоение профессиональной культуры предполагает достижение субъектом профессиональной деятельности высокого уровня сформированности профессиональных компетенций.

Сегодня широко используются в различных сферах понятия «компетенция» и «компетентность». Однако на сегодняшний день эти понятия все менее отождествляются и уже более четко дифференцируются.

В рамках разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» И.А. Зимняя подчеркивает практическую направленность компетенций: «компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знаниями и действиями в человеческой практике», а «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования». Понятие «компетентность» она трактует как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, основывающийся на знаниях [3, с. 31].

По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность предполагает не столько наличие у специалиста достаточного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент, использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [2, с. 26].

В работах В.Г. Горчаковой, А.К. Марковой рассматриваются несколько видов компетентности: специальная, социальная, индивидуальная [6, с. 41], – которые в своей совокупности означают зрелость человека в профессиональной деятельности.

Новые требования компетентностного подхода отражены в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года» (2002), в рекомендациях Совета Европы, и в третьем поколении образовательных стандартов (ФГОС ВПО). Ряд общекультурных компетенций, представленных в ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалифи-

кация (степень) «бакалавр») (ОК-1 – осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания, ОК-2 – способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста, ОК-6 – имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону и др.), доказывает значимость правовой культуры личности для профессионалов этой области, поскольку данная культура для них – это элемент не только как общей, но и профессиональной культуры личности, без определенного уровня развития которой невозможно профессиональное становление будущего юриста.

Аксиологическая значимость правовой культуры для юристов определяется не только ценностью научных знаний о сущности, характере и взаимодействии правовых явлений вообще, механизме правового регулирования, правовом поле государства, его отдельных направлений. Она значима своим критическим творческим осмыслением правовых норм, законов, правовых явлений с точки зрения их гуманистического, демократического и морального содержания.

Однако инертность, присущая сегодняшней образовательной системе, приводит к тому, что она слишком медленно меняет свой внутренний уклад в ответ на поступающие от общества запросы и требования. Эта инертность является тяжелым следствием установившихся и устоявшихся традиций и обычаев, соображений престижа и материальных стимулов. Общество характеризуется значительно большей интенсивностью процессов развития, тогда как образовательная сфера более консервативна и менее динамична. Это приводит к определенным противоречиям. Система, обладающая неадекватным содержанием, с трудом воспринимает внешние инновации, оказывая сопротивление их внедрению даже произвольно.

В данном случае возникает потребность в формулировании новых стратегических ориентиров юридического образования, парадигмальный вектор которых направлен на культурологический подход к построению образовательного пространства.

Список литературы:

1. Вульфов Б.З., Иванов В.А. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд. Урал. гос. пед. ун-та, 1998.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

5. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980.

6. Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. – 1977. – № 4.

7. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001-2003. Phase 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

© Саулина Л.В.*

Костанайский педагогический колледж,
Республика Казахстан, г. Костанай

В статье подчеркивается необходимость воспитания толерантности студентов педагогических заведений. Авторы предлагают разработать систему воспитания толерантности в процессе профессиональной подготовки, раскрывают ее компоненты.

В последние годы «толерантность» стала не только общеупотребимым, международным термином, но и одной из наиболее актуальных тем современных гуманитарных наук, в том числе и педагогики.

Толерантное отношение к другой личности предполагает признание и понимание того, что личность не просто другая, но и имеет право быть другой. Проявление толерантного и уважительного отношения к другой личности способствует свободному и открытому диалогу, достижению согласия в обществе и, как указывается в Декларации принципов толерантности (утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года), является «необходимым условием мира и социально-экономического развития всех народов». Наличие толерантных отношений в обществе приводит к естественному, непринуждающему сотрудничеству, сближению людей разных культур. Непризнание и непринятие других национальных групп, религиозных институтов есть проявление интолерантного отношения, которое обуславливает возникновение конфликтов, ксенофобии, агрессивного национализма, расизма, антисемитизма, отчуждения, маргинализации, дискриминации и т.д.

В отечественной и зарубежной философской литературе (В.С. Библер, М. Ганди, А.А. Деркач, М.Л. Кинг, М.С. Коган, А.Д. Сахаров, Е.В. Селезне-

* Преподаватель второй категории кафедры «Дошкольное воспитание».

ва, В.А. Тишков и др.) имеются работы, раскрывающие понятие «толерантность». В психолого-педагогической литературе даются методологические, теоретические и технологические предпосылки разработки данной проблемы (Ш.А. Амонашвили, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, И.П. Иванов, Д.Б. Эльконин и др.). Сущность толерантной культуры всегда интересовала Л.Н. Толстого. Методикой воспитания толерантности систематически занимались А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. Разработкой методических программ формирования у подрастающего поколения толерантного сознания занимаются В.В. Глебкин, Н.Л. Селиванова, Г.У. Солдатова и др. С 2001 года под руководством А.Г. Асмолова выпускается книжное издание «Библиотека психологии и педагогики толерантности».

Проблема терпимости рассматривалась в трудах многих зарубежных (И. Кант, Д. Локк, К. Поппер, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр и др.) и отечественных философов (Н.А. Бердяев, А.П. Куницын, В.С. Соловьев).

Специальность студентов педагогических колледжей предполагает осуществление профессиональной деятельности в сфере «человек-человек», то есть в системе межличностных отношений, поэтому одним из значимых личностных качеств для будущих педагогов должна выступать толерантность. В период получения специальности они должны научиться проявлять в межличностном общении и взаимодействии с различными людьми, независимо от их социально-психологических, демографических и культурных особенностей, толерантность, то есть они призваны придерживаться плюралистической позиции, воспринимать мир через призму не только собственных интересов, взглядов, мнений, но и интересов, взглядов, мнений других. Межличностная толерантность у будущих педагогов предполагает осознанный контроль за своими эмоциями, мыслями, поведением, психическим состоянием, которые отвечают за позитивное отношение к другим людям в межличностном общении и взаимодействии.

Однако толерантность, к сожалению, не возникает на пустом месте и не является врожденной, как и практически любое нравственное качество. Толерантность подвергается развитию, стимулированию (прежде всего самостимулированию) и коррекции на протяжении всего периода профессиональной подготовки будущего педагога.

Таким образом, воспитание толерантности у студентов остается в ряду наиболее востребованных и актуальных проблем в настоящее время. Эта проблема неразрывно связана с трудовым воспитанием будущих специалистов и может раскрываться в разных аспектах – философском, этическом, эстетическом, психологическом, правовом и т.д. Настоящее исследование посвящено педагогическому контексту, органично включающему проблему воспитания толерантности у студентов в процесс их профессиональной подготовки.

Приступая к решению вышеизложенной проблемы, преподаватели кафедры «Дошкольное воспитание» Костанайского педагогического колледжа

провели исследование с целью выявления уровня осведомленности учащихся специальности относительно данной проблемы. Для начала необходимо было выяснить, какое место в субъектном тезаурусе учащихся занимает понятие «толерантность». С этой целью мы предложили учащимся структурировать и схематизировать свои представления о толерантности. Был составлен список всего из 10 понятий, который затем был расширен до 20. Кроме того, для более детального исследования, был определен уровень сформированности умения строить бесконфликтные внутригрупповые и межгрупповые отношения (среди групп специальности), который диагностировали методом групповой экспертной оценки. Экспертами выступали преподаватели как общих, так и специальных дисциплин.

Анализ результатов распределения учащихся по сформированности строить бесконфликтные отношения показал, что 32 % учащихся способны строить бесконфликтные отношения и поддерживать это качество у других, 41 % учащихся способны строить бесконфликтные отношения, но равнодушны к отсутствию этого качества у товарищей, 25 % учащихся способны строить бесконфликтные отношения, но только в присутствии педагога, 2 % вообще не умеют строить бесконфликтные отношения.

Полученные данные позволили констатировать, что большинству учащихся не знаком термин «толерантность», а формы его проявления к окружающим тем более. Поэтому, с целью решения выявленной проблемы, педагогами кафедры была разработана система подготовки «толерантного специалиста» для дошкольных учреждений.

Система воспитания толерантности в процессе профессиональной подготовки предполагает реализацию следующих ее компонентов:

1. Введение в программы курсов дошкольной педагогики, психологии, этнопедагогики, культурологи, религиоведения и частных методик, отдельных аспектов рассмотрения толерантности.
2. Работа в процессе обучения, предполагающая изучение обучающимися национально-регионального компонента содержания образования, построенного на основе единства общечеловеческих и этнокультурных ценностей.
3. Работа во внеучебное время: участие в социально-педагогических проектах колледжа, города, области.
4. Введение факультативного курса «Основы толерантности».

Наиболее значимым и перспективным, на наш взгляд, является введение факультативного курса «Основы толерантности». Главной целью которого, является уточнение и систематизация знаний учащихся о понятии «толерантность», формах ее проявления; развитие критического мышления, навыков групповой работы, умения вести диалог и аргументировать свою позицию, находить компромиссные решения обсуждаемых проблем. Про-

грамма курса рассчитана на 1 год. Содержание курса мы предлагаем разделить на три этапа.

На первом необходимо дать будущим воспитателям знания о ценности ненасилия, правах человека; границах толерантности. С этой целью планируем использовать беседы, диалоги, анализ конкретных ситуаций. Особую значимость имеет проведение дискуссий, задача которых состоит в том, чтобы предоставить возможность получить разнообразную информацию от собеседников, проверить и уточнить, собственные представления и взгляды на обсуждаемую проблему, применить имеющиеся знания в процессе совместного решения учебных задач.

На втором этапе необходимо создать предпосылки для выработки умения понимать, другого человека и контролировать собственное эмоциональное состояние. Решение этих задач происходит путем вовлечения будущих специалистов дошкольного образования в игровые упражнения, беседы, просмотр видеосюжетов. Ведущим средством на данном этапе будут являться элементы социально-психологического тренинга, позволяющие понять основные особенности другого человека.

На третьем этапе необходимо стимулировать будущих воспитателей на самостоятельный поиск толерантных способов взаимодействия и создание предпосылок для выработки способности к осуществлению толерантных действий. В связи с этим, важно использовать элементы социально-психологического тренинга, дискуссии, анализ конкретных ситуаций. Доминирующим средством является ролевая игра, способствующая не только осознанию, но и практическому отработыванию и закреплению форм поведения на основе толерантности.

Однако мы не можем заявить с уверенностью, что после реализации предложенной системы на практике толерантность станет значимым личностным качеством будущего педагога, т.к. навыки толерантности не передаются по наследству, не приобретаются нотациями и наставлениями. Толерантному общению необходимо учиться на практике. Это такой же длительный и кропотливый процесс, как воспитание других личностных качеств. Необходимо помнить, что устойчивость и степень проявления толерантности достигается только тогда, когда знания в вопросе толерантности приобретают форму личных взглядов и убеждений и выступают в качестве мотивов и установок поведения.

Список литературы:

1. Батурина О.С. Формирование культуры толерантности студенческой молодежи. Текст. / О.С. Батурина. – Казань: ТГГПУ, 2008. – 114 с.
2. Вислова А.Д. Формирование толерантной личности – стратегическая задача образования // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 4. – С. 152-162.

3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dspace.ru/html/1280.index.html>.

4. Победа Н.А. Толерантность: содержательные смыслы и социологическая интерпретация // Социологические исследования. – 2007. – №6. – С. 13-28.

5. Толерантность? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uI-stu.ru/main?cmd=view&article=9593 &print= 1 &page=.

ЭНГАРМОНИЧНОСТЬ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИКИ И ИСКУССТВА

© Солопанова О.Ю.^{*}, Целковников Б.М.^{*}

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В статье рассматривается вопрос динамизирующегося интереса педагогики к искусству. Обосновывается феномен педагогического интонирования, как важного элемента профессионального мастерства.

Сложившаяся ситуация в настоящее время в духовной практике человечества вызывает особую тревогу по поводу приближающейся полной «капитуляции личности перед обществом» (А. Швейцер). Сердечную боль вызывает осознание того, что человек теряет равновесие «ума и сердца», все глубже проваливается в «пустоту безответственности» (И.А. Ильин), а Личность как особая ценность человеческой цивилизации нередко подвергается плуменению и, не исключено, может быть снова «распята». Причина этого катаклизма поливекторна. В нашем представлении, главная причина кроется в утрате тех духовных оснований, на которых создавалась и крепла человеческая Культура. Сегодня жизнь человеческого сообщества покрывается все более густой «пеленой» бескультурия, воинствующего невежества, удушающего прагматизма. В этих условиях деформируется внутренний облик отдельного человека, распадается «цельность его Духа», наступает эмоционально-нравственная глухота, ослабевает его способность воспринимать и проявлять в своих деяниях и поступках Добро и Красоту.

Возникает вопрос: что может спасти душу человека от полного распада, сохранить ее в целостности и духовно-нравственной чистоте, умножить в ней силу Любви и Веры, окрылить ее духом творчества? Накопленный человечеством опыт подсказывает, что такой животворящей силой наделено

^{*} Профессор, доктор педагогических наук, заслуженный работник культуры Кубани.

^{*} Профессор, доктор педагогических наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

искусство и в особой мере – музыка, которая является не только эстетическим, художественным или даже психологическим феноменом, но и относится к метаявлениям духовного порядка, содержащим в себе и приводящим в действие жизнь человеческого Духа (В.В. Медушевский).

Интерес педагогики к искусству и, в особенности, – к музыке, к теории ее познания, включая относящийся к данной сфере искусства понятийно-терминологический аппарат, становится более интенсивным лишь в последнее время, хотя в опосредованной форме обращение представителей разных сфер знаний к данному искусству наблюдалось постоянно. Наличие таких произведений как «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Поэзия педагогики» М.О. Кнебель, «Педагогическая симфония» Ш.А. Амонашвили, «Педагогика как любовь» О.А.Казанского, «Педагогика как культура» (авт. сост. И.Ф. Золотухина) и т.п., подтверждает стремление теоретиков и практиков педагогики представить педагогическую науку объемно, понять ее, рассмотреть не только ее рациональную, логическую сторону, но и обратиться к ее художественно-эстетическому началу.

Обладая статусом гуманитарной науки, педагогика не может быть «одноязычной» (Ю. Лотман), она должна иметь возможность «говорить на разных языках». Сегодня педагогике крайне важно сохранить за собой статус особой сферы культуры, гармонично сочетающей в себе рационализм науки и импровизационность искусства (Н.А. Вершинина, Б.С. Гершунский и др.). Главным условием успешного решения этой задачи должно стать целостное осмысление проблем развития педагогической науки и практики на основе интеграции и синтеза с другими научными и художественными областями познания в том числе – с искусством.

Интеграция педагогики и музыки прежде всего связана с выявлением их специфических законов и категорий, с расширением и обогащением через их синтез целостного гуманитарно-воспитательного пространства. По мнению Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунского, включение теории музыки в понятийно-категориальный аппарат педагогики может обогатить семантику педагогических понятий, способствовать уточнению, глубокому восприятию и осмыслению как практических, так и теоретико-методологических проблем образования.

Опора на специфические законы музыки подводит к более глубокому пониманию того, что организация образовательного процесса в качестве главного своего вектора должна предусматривать выстраивание гармоничных, наполненных глубиной и выразительностью отношений его субъектов, в которых эмоциональные проявления приобретают статус ценности. Этот ракурс рассмотрения приоритетных задач организации образовательного процесса обуславливает значение и особенности реализации главного по отношению к этому процессу требования педагогики – достижения в нем единства обучения, воспитания и развития.

Обращенные в педагогику с этой целью музыкально-теоретические идеи и категории уже не только объясняют различные явления в музыке, но и выступают в роли научно-педагогических ориентиров приведения к гармоничному соотношению содержательно-смысловых и духовно-энергетических аспектов реального образовательного процесса.

Используемые по отношению к реальному образовательному процессу музыкально-теоретические понятия «интонация», «ритм», «гармония», «тональность» и др., относятся к продуктивным и необходимым художественно-педагогическим базовым метафорам (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили и др.), обуславливающим специфику его организации на основе закономерностей музыкального искусства.

Взгляд на организацию образовательного процесса сквозь призму ведущих положений и категорий теории музыки расширяет представления об интегративном, бифункциональном характере профессиональной деятельности педагога, который в этом случае наделяется статусом творца и одновременно исполнителя-интерпретатора образовательного процесса. В соответствии с этим, содержание этого процесса постигается его субъектами в художественно-эмпатической форме, т.е. проживается и наполняется для каждого из них личностно-ценностным смыслом, подобно тому, как это происходит при взаимодействии с произведениями искусства.

Особое значение в организации конкретного образовательного процесса приобретает выстраивание определенной системы эмоционально-ценностных отношений субъектов этого процесса и последующий выбор адекватных действий и средств их реализации в целостной и выразительной по композиции форме. Этот круг интегративных действий выступает важным элементом профессионального мастерства педагога (О.С. Булатова, И.А. Зязюн и др.), отражает его эмоционально-ценностное отношение к образовательному процессу и определяется нами как педагогическое интонирование.

В теории музыки понятия «интонация» и «интонирование» имеют основополагающее значение, поскольку сама музыка есть «искусство интонирования смысла» (Б.В. Асафьев). Важно то, что в процессе постижения / проживания того или иного «музыкального проекта» человек овладевает искусством интонирования самого себя, что, по словам Ж.-П. Сартра, как раз и служит условием существования личности.

В педагогике к понятиям интонация и интонирование специалисты обращаются при обсуждении коммуникативных аспектов педагогической деятельности, при выяснении особенностей и путей совершенствования речевой культуры педагога или учащихся. Специальное внимание данному феномену уделяется в теории и практике преподавания «языковых» гуманитарных дисциплин, в которых понятие «интонирование» является ключевым (Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, Е.В. Критская, Ю.Л. Львова и др.).

В педагогических исследованиях последнего времени феномен интонирования оказывается предметом повышенного внимания специалистов, ко-

которые признают его важным и необходимым элементом профессионального мастерства педагога в организации образовательного процесса (Г.В. Брагина, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, Л.С. Майковская и др.).

Это служит еще одним основанием включения педагогического интонирования как нового понятия в реестр значимых и продуктивных категорий современной педагогической теории и практики.

Что представляет собой данный феномен? Педагогическое интонирование выступает особым элементом профессионального мастерства педагога, направленного на выражение эмоционально-ценностного отношения к содержанию, архитектонике и субъектам образовательного процесса, обеспечивающего в этом процессе взаимосвязь научного и художественного, эмоционального и интеллектуального, индивидуального и социального. Функциональное значение данного феномена состоит в том, что на его основе переживаются, осознаются, наполняются ценностным смыслом и реализуются устанавливающиеся между субъектами образовательного процесса эмоционально-ценностные отношения.

Педагогическое интонирование обеспечивает взаимосвязь логико-смысловой и эмоционально-ценностной организации образовательного процесса. Специфика этой организации раскрывается через специальный тезаурус – перенесенные из теории музыки следующие ключевые понятия:

1. Понятие модус образовательного процесса, которое по аналогии со спецификой музыкально-творческого акта вводится в теорию педагогики для обобщения и отражения определенного по характеру эмоционально-ценностного отношения субъектов образовательного процесса к его содержанию и архитектонике, друг к другу. В психологическом значении модус образовательного процесса предстает как целостное, конкретное по содержанию состояние психики его субъектов, объективируемое в эмоциональных, мыслительных и практических формах их деятельности.
2. Понятие эмоционально-смысловое развитие образовательного процесса, которое связывается с целенаправленным движением, изменением и преобразованием констант, в качестве которых в образовательном процессе выступают определенные по характеру (и сохраняющиеся в какой-то период времени) эмоциональные состояния его субъектов, выражающие их отношение к внешним и внутренним сторонам данного процесса. Эмоционально-смысловое развитие образовательного процесса в логическом плане связано с одной стороны, с выстраиванием его внешней композиции, а с другой – с выявлением внутренней логики установления и реализации в нем продуктивных межсубъектных эмоционально-ценностных отношений.
3. Понятие интонационно-коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое по содержанию предстает

как сочетание определенных по динамике и направленности эмоционального выражения интонационно-коммуникативных ситуаций, возникающих в ходе осмысления и переживания субъектами содержания данного процесса. Интонационно-коммуникативное взаимодействие со стороны его субъектов отличается эмоциональной открытостью, эмпатичностью и имеет различную направленность, основные векторы которой соотносятся с понятиями «горизонталь», «вертикаль» и «глубина». По смыслу эти векторы в указанной последовательности означают обращенность субъектов к содержанию образовательного процесса, динамику и глубину устанавливаемых в ходе интонационно-коммуникативного взаимодействия эмоционально-ценностных между ними отношений.

4. Понятие эмоционально-смысловая партитура образовательного процесса, которое призвано интегрировать и «материализовать» творческие переживания, размышления и действия педагога при установлении продуктивных межсубъектных эмоционально-ценностных отношений в конкретном образовательном процессе.

Партитуры такого рода несут на себе печать личности субъектов образовательного процесса, отражают векторное и смысловое своеобразие их эмоционально-ценностных отношений и интонационно-коммуникативной практики в целом. Разработка эмоционально-смысловой партитуры образовательного процесса в качестве важнейшего требования предусматривает моделирование взаимодействия субъектов данного процесса, направленного на проявление ими личностно-ценностного отношения друг к другу, к содержанию и архитектонике образовательного процесса. В такой партитуре учитываются особенности субъектов образовательного процесса, возможность внесения на этой основе изменений в интонационно-коммуникативное их взаимодействие, что обуславливает творческий, неповторимый его характер.

В основе практического осуществления педагогического интонирования лежат специальные принципы, в число которых входят:

- принцип художественно-смысловой гармонии, обуславливающий необходимость достижения в организации образовательного процесса разумного баланса между эмоционально-интуитивным и логико-рациональным, научным и художественным;
- принцип контраста и тождества, в соответствии с которым ценностные отношения между субъектами образовательного процесса выстраиваются как устойчивое единство различий, подразумевающее открытое, свободное проявление участниками данного процесса личностного и коллективного, общего и особенного;
- принцип духовно-энергичной направленности, предполагающий проявление субъектами образовательного процесса эмоционально-ценностной, эмпатической обращенности друг к другу, к содержанию этого процесса и происходящим в нем событиям.

Данные принципы тесно взаимосвязаны с общепедагогическими, усиливают их действенность и способствуют созданию условий для преодоления педагогом любых видов жесткой, конструктивной логизации содержания и архитектоники образовательного процесса, с тем, чтобы достичь творческого, эмоционально-смыслового уровня в его организации.

Исследование феномена педагогического интонирования дает основание признать его важным элементом профессионального мастерства педагога, позволяющим ему выражать личностно-ценностное отношение к содержанию, архитектонике и субъектам образовательного процесса, достигать в нем взаимосвязи научного и художественного, эмоционального и рационального, личного и социального.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пос. для учителя. – М., 1983.
2. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: монография. – М.; Волгоград, 2003.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1997.
4. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики // Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова: уч. пос. – М., 2002.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. – М., 2008.
6. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
7. Щербакова А.И. Философия музыки и музыкального образования. Ч. I и II уч. пос. – М., 2008.

ФУНКЦИИ НКО КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЦЕВ

© Черепанова Н.В.*

Филиал Российского государственного социального университета,
г. Ставрополь

В статье рассматриваются функции некоммерческих организаций, определяющие особенности осуществления социального обучения добровольцев.

Каждый человек в течение своей жизни, так или иначе, связан с организациями. Именно в них или при их содействии люди растут, учатся, работа-

* Доцент кафедры Информационных технологий и сервиса, кандидат педагогических наук.

ют, вступают в разнообразные отношения. В рамках организаций осуществляется человеческая деятельность.

Организация представляет собой сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, функционирующее на относительно постоянной основе для достижения общей цели или целей. Под словами «сознательно координируемое» понимается управление, под «социальным образованием» – то, что организация состоит из людей или групп лиц, взаимодействующих между собой [3, с. 12].

Все организации характеризуются общими чертами: они используют ресурсы (люди, капитал, информация, технология); они функционируют в определенной внешней среде и зависимы от нее; в них присутствует разделение труда (осуществление различных видов деятельности – функций) [1, с. 17; 2, с. 25].

Люди являются первоисточником всего, что необходимо некоммерческой организации для эффективной работы и развития. Они привлекают такие важные ресурсы, как время, знания, навыки, опыт, творческие идеи, технологии, информацию, связи, оборудование, других заинтересованных людей, деньги. Поэтому некоммерческая организация, реализуя свои функции, может стать своеобразным социальным институтом обучения добровольцев.

Функции НКО можно разделить на общие и специфические. Общие функции отражают деятельность любой организации как социального образования. Специфические же зависят от профиля конкретной некоммерческой организации (медицинский, экологический, юридический, психологический и т.п.).

Социальное обучение добровольцев мы понимаем как специально организованный процесс по принятию обучающимися определенных ролей, предусматривающих владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления ими основных функций некоммерческой организации. Его результатом является готовность эффективно исполнять роли добровольческой деятельности при оказании помощи, а также активно действовать в сложных жизненных ситуациях, реализуя социальную роль гражданина. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести человек, тем более приспособленным к жизни он является.

Социальная компетентность добровольца рассматривается нами с точки зрения деятельностного подхода, а конкретно – добровольческой активности. С позиций этого подхода социальная компетентность добровольца определяется целями и задачами, содержанием его добровольческой деятельности (его социальными функциями и ситуациями, которые в ней возникают) и одновременно является предпосылкой ее эффективности.

Под социальной компетентностью добровольца мы понимаем обладание личностью знаниями, умениями и навыками, необходимыми и достаточными для эффективного исполнения разнообразных ролей при реализа-

ции общих и специфических функций некоммерческой организации в процессе осуществления добровольческой деятельности.

Социальная роль – это обобщенный способ выполнения определенной социальной функции, когда от человека ожидаются определенные действия. Социальная роль состоит из ролевого ожидания и исполнения этой роли человеком [4, с. 31].

Каждая функция некоммерческой организации предполагает наличие нескольких ролей добровольца. В свою очередь, каждой роли необходимы определенные знания, умения, навыки и личностные качества добровольца. Поэтому содержание социальной компетентности добровольца имеет трехкомпонентную структуру. Она включает в себя когнитивный критерий, отражающий владение добровольцем знаниями, необходимыми для выполнения ролей добровольческой деятельности, деятельностный критерий, выражающий степень практической готовности к добровольческой деятельности, личностный критерий, позволяющий судить о качествах личности добровольца, необходимых для осуществления им социальных функций НКО.

Основные функции управления НКО (планирование, организация, мотивация, координация, контроль) требуют, чтобы в процессе их реализации доброволец соответствовал роли организатора.

Так, с точки зрения *когнитивного* критерия доброволец должен обладать следующими знаниями:

- об НКО (миссия, цели, текущие задачи, информация о сотрудниках организации, правила работы с добровольцами, возможности, предоставляемые добровольцам);
- основ управления добровольцами.

С точки зрения *деятельностного* критерия доброволец должен обладать следующими умениями и навыками:

- иметь способность убеждать и устанавливать связи;
- обладать навыками и опытом организаторской работы;
- способность устанавливать и поддерживать позитивные деловые отношения с людьми;
- ориентироваться на поиск возможностей;
- способность принимать решения в быстро изменяющейся ситуации;
- уметь управлять конфликтами.

С точки зрения *личностного* критерия доброволец должен обладать следующими особенностями и качествами:

- лидерские качества;
- упорство и настойчивость;
- целеустремленность;
- высокий уровень мотивации;
- независимость;
- уверенность в себе;

- устойчивость к стрессу;
- высокий уровень коммуникабельности.

Примером этой роли может служить роль добровольца как организатора групп самопомощи в местном сообществе. Это позволяет НКО расширять ресурсы добровольной помощи. Когда у людей появляется возможность участвовать во взаимоотношениях, не существует различия между тем, кто оказывает помощь, и тем, кто её получает. В организациях или группах самопомощи люди помогают друг другу разделять общие интересы и, в то же время, получать помощь. Такие взаимные программы поддержки являются «сетями самопомощи, которые обеспечивают информацию, образование и связывают людей с профессионалами организации, добровольцами и общественными ресурсами» [6, с. 1].

Деятельность некоммерческой организации требует, чтобы в процессе реализации добровольческой деятельности доброволец соответствовал той роли, которую исполняет. Так, социальной роли гражданина своей страны, сознательного члена общества, осуществляющего социально-полезную деятельность, помогает соответствовать такая функция НКО как воспитание.

Когнитивный критерий социальной компетентности предполагает, что доброволец должен обладать следующими знаниями:

- особенностей эффективной коммуникации;
- особенностей поведения с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, их ценностей, установок;
- ценностей, норм, образцов поведения определенной некоммерческой организации;
- социальных функций, выполняемых в организации и при осуществлении добровольческой деятельности.

Деятельностный критерий социальной компетентности предполагает, что доброволец должен обладать следующими умениями и навыками:

- искать оптимальные варианты взаимодействия с клиентами, сотрудниками некоммерческой организации, партнерами по оказанию добровольной помощи;
- уметь адаптироваться к новой социальной ситуации;
- владеть навыками саморегуляции, необходимой для выполнения социальных функций в процессе добровольческой деятельности;
- находить компромисс между удовлетворением своих индивидуальных потребностей и достижением целей НКО;
- уметь непредвзято воспринимать мнения людей различных социальных взглядов, образа мыслей, политических или религиозных убеждений;
- уметь свободно общаться с людьми независимо от их возраста, уровня культуры, образования или экономического положения;

- давать адекватную оценку и соотносить конкретные социальные условия и свои возможности по достижению предполагаемого результата в конкретной ситуации;
- осознавать необходимость расширения социальных знаний, умений с целью достижения высокого уровня адаптивности;
- иметь готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия;
- осознавать стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоению новых социальных ролей.

Личностный критерий социальной компетентности предполагает, что доброволец должен обладать следующими особенностями и качествами:

- коммуникативные способности, в том числе способность к эффективному разрешению конфликтных ситуаций;
- толерантность;
- эмпатия;
- адекватная самооценка;
- высокая ответственность;
- положительная «Я-концепция»;
- готовность к обучению.

Функция обучения НКО предполагает, что доброволец будет соответствовать требованиям, которые необходимы при оказании непосредственных услуг клиентам.

Как говорилось ранее, функции НКО распределяются на общие и специфические. Последние определяют профиль конкретной организации. Поэтому функция обучения добровольцев в разных НКО будет отличаться содержанием социальной компетентности.

Сегодня примеры использования труда добровольца – определяемого Митчеллом как «человека, который предлагает свои услуги по доброй воле без вознаграждения» – в организациях социальной сферы огромное множество. Более того, функции, которые выполняют добровольцы в таких организациях, варьируются от разработчика политики до собственно человека, предоставляющего услуги. Доброволец, определяющий политику, может принимать на себя роль члена оперативной группы, члена консультативного совета или члена совета директоров агентства. Роли волонтеров в управлении включают в себя секретарские обязанности, машинопись и работу в офисе. В пропагандистской роли добровольцы могут быть вовлечены в фандрайзинг, PR-кампании или набор персонала. В предоставлении непосредственных услуг волонтеры могут быть консультантами, помощниками в осуществлении досуга, учителями и интервьюерами [4, с. 290-298].

Таким образом, функции некоммерческой организации являются детерминантой социального обучения добровольцев. Они позволяют определить те знания, навыки и качества личности добровольца, которые необходимы для

исполнения ролей. В свою очередь, добровольцы, осуществляя добровольческую деятельность, получают возможность «проигрывания» многочисленных ролей, которые способствуют развитию их социальной компетентности.

Список литературы:

1. Герчикова И.Н. Менеджмент: учебник / И.Н. Герчикова. – изд. 2-е. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1995. – С. 17.
2. Казначевская Г.Б. Менеджмент / Г.Б. Казначевская. – Ростов-н/Д: Феникс, 2000. – С. 25.
3. Мильнер Б.З. Теория организаций: Курс лекций / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 1998. – С. 12.
4. Платонов Ю.П. Социальная психология: учеб. пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Питер, 2006. – С. 31.
5. Mitchell M. Utilizing volunteers to enhance informal social networks // Social Casework. – 1986. – № 67 (5). – P. 292.
6. Simonson S.K. Peer counseling in health care: A collaboration of social work and voluntarism // Social Work in Health Care. – 1987. – № 22 (4). – P. 1.

ОПЫТ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ В СИРОТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ И ОБЛАСТНОГО ДУХОВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «АРСКОЕ»

© Шмакова Е.В.*

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

Сейчас всем или почти всем понятно, что выход из духовно-нравственного кризиса, влияющего, в том числе на экономический кризис, возможен путем оздоровления духовно-нравственной составляющей общества. А это соответственно приведет к выходу из-под влияния многих общественных недугов: коррупции, всеобщего безразличия к происходящему, ослабления и разрушения в хозяйственных сферах деятельности, обороне государства [2]. В решении всех названных проблем необходим комплекс усилий государственных и общественных структур, церкви, влиятельных личностей. Выход из духовно-нравственного кризиса путем усилий всех вышеперечисленных сторон попытались найти в Ульяновской области с помощью создания областного духовно-патриотического Центра «Арское» г. Ульяновска на базе Арского храмового комплекса.

* Ассистент кафедры Педагогики профессионального образования и социальной деятельности, кандидат педагогических наук.

Работа по духовно-нравственному воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ведется в Арском г. Ульяновска с 2002 года. Более целенаправленной и систематической она стала в последние пять лет. В 2012 году областной духовно-патриотический Центр «Арское» совместно с Министерством образования Ульяновской области на основе имеющегося опыта и проводимой работы разработал областную целевую программу «Возрождение».

Цель – создание условий для становления и развития национальной и духовной культуры детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; обеспечение комплекса мероприятий для привлечения максимального внимания к решению проблем духовно-нравственного воспитания в пространстве образовательного учреждения и села; изучение истории, культуры Симбирского края, России.

ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ

Задачи программы:

1. Создать оптимальные условия для формирования гражданских и патриотических чувств: гордости, уважения к символам Российской Федерации, к Конституции РФ, законности, нормам общественной и коллективной жизни.
2. Обеспечить условия для реализации воспитанниками их конституционных прав и обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга.
3. Создать условия для приобретения опыта общения и отношений со сверстниками и взрослыми на основе культурно-нравственных норм.
4. Уменьшить факторы риска, приводящие к правонарушениям через пропаганду юридических знаний.
5. Включить воспитанников в разнообразную социально-значимую деятельность для более полного раскрытия личностного потенциала, при котором отпадает необходимость в различного рода «допингах», при котором появляются другие приоритеты – духовные.
6. Воспитывать положительное отношение к труду как к высшей ценности; развивать потребность в творческом труде, воспитывать культуру труда.
7. Формировать устойчивые нравственные свойства личности воспитанника, способного самостоятельно оценивать и строить свою деятельность с интересами окружающих его людей, активизируя возможности регионально-культурной среды и духовно-национальных ценностей.
8. Формировать основы жизнеобеспечения, трудовое воспитание, реализация Федерального закона РФ от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», профилактика жестокого обращения, подготовка к социа-

лизации выпускников «группы риска» за 1 год до выпуска из ОГКОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таблица 1

План мероприятий в рамках программы

Мероприятие	Срок исполнения	Ответственный	Планируемый результат
Проведение мониторинга уровня духовно-нравственного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детских домах и школ-интернатах Ульяновской области с последующим анализом и выявлением проблематики	2 раза в год (октябрь, май)	Педагог-психолог	Выявления уровня духовно-нравственного воспитания: способность к моральной стойкости, желание и умение сопротивляться соблазнам, склонность к девиантному поведению, способность к самостоятельной социально-одобряемой жизнедеятельности и адекватному вхождению в общество
Тренинговые занятия для воспитанников интернатных учреждений и детских домов «Я и мой мир», «Жизнь в гармонии!» «Мир моих увлечений» и др.	1 раз в неделю	Педагог-психолог, социальный педагог	Формирование личности, способной к духовно-нравственному самосознанию, моральной стойкости, желанию и умению сопротивляться нарушению нравственных требований и норм, способной к самостоятельной социально одобряемой жизни и адекватному вхождению в общество
Проведение ролевых игр «Уютный дом» и т.д. по плану воспитательной работы	1 раз в месяц	Педагог-психолог социальный педагог	Создание эмоциональной привлекательности социально одобряемого и высоко нравственного поведения. Обыгрывание ситуаций успеха в сфере взаимодействия с другими людьми
Проведение Дня православной культуры с привлечением документальных православных фильмов	1 раз в год	Министерство образования Ульяновской области; Областной духовно-патриотический Центр «Арское»	Формирования ценностно-мотивационной составляющей личности ребёнка
Проведение праздничных православных мероприятий и творческих встреч	В течение года по графику	Министерство образования Ульяновской области; Областной духовно-патриотический Центр «Арское»	Формирование личности, способной к духовно-нравственному самосознанию, моральной стойкости, желанию и умению сопротивляться нарушению нравственных требований и норм, способной к самостоятельной социально одобряемой жизни и адекватному вхождению в общество
Проведение дня Милосердия (для старшего поколения и детей, воспитывающихся в замещающих семьях).	1 раз в 6 мес.	Администрация образовательного учреждения	
Организация проведения конкурсов среди семей «Самая дружная семья», «Самая красивая семья»	Раз в месяц	Педагог-организатор, социальный педагог, медицинский работник, воспитатель	Формирование семейных ценностей, взаимопонимания, распределение
Проведение рождественского марафона «Спешите делать добро». Областной Рождественский фестиваль «Возродим Русь святую!»	1 раз в год	администрация образовательного учреждения; областной духовно-патриотический Центр «Арское»	Формирование уважения к людям труда; воспитание нравственности

Продолжение табл. 1

Мероприятие	Срок исполнения	Ответственный	Планируемый результат
Организация профильных лагерей историко-краеведческой и духовно-патриотической направленности на базе Арских храмов	1 раз в год	Министерство образования Ульяновской области; областной духовно-патриотический Центр «Арское»	Трудовое воспитание.
Организация выставок изобразительного и декоративно-прикладного творчества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посвященных праздникам: день народного единства, и т.д.		администрация образовательного учреждения	Духовно-нравственное воспитание. Воспитание творческой культуры и активности.
Организация работы модельных комнат в детских домах и школах-интернатах. Проведение смотра-конкурса модельных комнат, олимпиад на знание основ православной культуры.	По плану	Министерство образования Ульяновской области; областной духовно-патриотический Центр «Арское»; Администрация образовательного учреждения	Формирование духовно-нравственных качеств; умения обратиться за помощью в трудную минуту.

По итогам проведенной работы на сегодняшний день можно сделать ряд выводов.

Первый – в процессе жизнедеятельности воспитанника детского дома обязательно формируется категориальная структура духовно-нравственного сознания.

Второй – в целом, в процессе систематического влияния со стороны воспитателей, друг друга, существует тенденция к «выравниванию» этой структуры.

Третий – существует закономерность в развитии духовно-нравственного сознания, которая может быть обозначена как гетерохронность, т.е. разновременность формирования основных духовно-нравственных понятий у воспитанников детских домов и школ-интернатов с глубокими психо-физиологическими нарушениями.

Список литературы:

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1975. – 254 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НИЦСПО, 1990.
3. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Т.Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании – 2003 – № 3. – С. 9-12.
4. Зазнобина Л.С. Как же выжить в мире СМИ / Л.С. Зазнобина // Медиаобразование в школе. – 1999 – № 3 – С. 23-26.
5. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М.; Париж, 1993.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top left and bottom left.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

© Аджиева А.И.*

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Дж. Алиева,
г. Карачаевск

В статье рассматривается одна из значимых проблем психологического образования: формирование профессионального самосознания у психологов на этапе профессиональной подготовки в вузе. Обосновывается актуальность насыщения образовательного процесса профессионально ориентированными задачами для профессий «человек-человек».

К противоречиям, характеризующим процесс подготовки психологов, можно отнести:

1. Противоречие между возрастающей потребностью в психологических знаниях в обществе и недостаточной разработанностью модели, алгоритма, технологий подготовки специалистов – психологов. В этой связи В.Я. Ляудис отмечает, что «студенты все еще осваивают психологическое знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и составляющих научный фундамент активных методов психологии» [3, с. 4].
2. Противоречие между необходимостью управления процессом обучения и недостаточностью знаний об особенностях динамики личностного и профессионального компонентов в структуре профессионального самосознания психологов в процессе обучения.
3. Противоречие между уровнем овладения студентами в процессе обучения способами преобразования поведения и образа мыслей других людей и умением преобразовывать себя.

Отметим, что период профессиональной подготовки, вхождения в профессиональную деятельность является одним из важных этапов формирования личности и характеризуется не только активным овладением профессиональными компетенциями, но и существенными изменениями в сфере самосознания. В психологической литературе неоднократно подчеркивалась необходимость изучения наряду с общими принципами и закономерностями развития самосознания личности и профессионального самосознания, то есть осознания себя личностью в профессиональной деятельности, в том числе в профессиональной деятельности психолога.

* Старший преподаватель кафедры Психологии.

Профессионализм в любом виде деятельности содержит такие «неспецифические» компоненты как профессиональная позиция, профессиональное самосознание, профессиональные притязания и т.д. Однако для представителей профессий типа «человек-человек» личностные характеристики имеют высокий ранг в иерархии профессиональных качеств, и именно личностная конфигурация во многом определяет успешность уже на первых этапах адаптации к профессии. В этой связи, наряду с традиционным обучением профессиональным умениям, важнейшей задачей высшего профессионального образования является создание условий для личностного развития будущих специалистов.

Особенно актуально указанное направление деятельности для вузов, осуществляющих подготовку психологов. Многие из представителей психологической науки и практики единогласны во мнении о том, что основной инструмент работы психолога – его личность. При этом очевидно, не все элементы структуры личности имеют одинаковое влияние на становление профессионала. Безусловно, важное место в формировании профессионализма занимают уровень и характер развития самосознания. Соответственно одна из задач психологической подготовки – организация такой образовательной среды, которая бы содействовала активизации процессов самопознания, рефлексии над собственным опытом и, с другой стороны, включала бы в активное межличностное взаимодействие, позволяющее оценить продуктивность собственных и «чужих» способов действия, коммуникативных моделей, установок [1].

Одной из существенных проблем психологического образования, на наш взгляд, является выявление и формирование определенного уровня самосознания и его компонентов у представителей данной профессии. Как и для формирования любой другой структуры личности, для профессионального самосознания существуют свои сенситивные периоды. Одним из первых крупных периодов является время обучения в вузе. Именно в это время будущий психолог усваивает категориально-понятийный аппарат своей науки и приобретает необходимые знания и умения, позволяющие студенту осознавать свою некоторую принадлежность к психологической науке.

В последние годы интерес к процессу профессионализации на этапе обучения возрос в связи с изменением стратегий, моделей, содержания образования, усилением тенденций личностно-ориентированного подхода в образовании, в том числе и профессионального. Профессиональное обучение становится все более гибким, отвечающим потребностям личности. Стратегия современного высшего образования в целом и подготовки психологов, в частности, воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса на приоритет личностно-ориентированных технологий, мера эффективности которых «существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъектно-

сти и субъективности, как учтены его профессионально-психологические особенности, каковы перспективы их развития или угасания» [5, с. 16]. Раскрывая особенности личностно-ориентированного обучения, И.С. Якиманская отмечает, что оно «есть прежде всего выявление особенностей ученика, как субъекта; признание его субъективного опыта как самобытности и самоценности; построение педагогических воздействий с максимальной опорой на этот опыт» и «важно сначала выявить индивидуальные «семантики», а затем, опираясь на них, формировать научное знание (понятие)» [7].

Одним из важных исходных положений в анализе теоретических основ профессионализации на этапе обучения является, на наш взгляд, суждение: «Любая профессиональная деятельность предстает перед учеником в форме нормативно – одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек «распредмечивает» нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности. Внутренней интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, реструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий» [6].

Многочисленные эксперименты показывают, что чем больше неопределенности в процессе решения профессионально ориентированных задач, тем большее значение начинают играть компоненты профессионального самосознания, так как они формируют основания для определения ситуативных задач: и способов их решения, отбора информации, определения ее важности. Особенно это прослеживается на профессиональной деятельности по типу «человек-человек» [4, с. 64].

В процессе формирования профессионального самосознания особый интерес представляют типаж-стереотипы, как одна из форм социального стереотипа, являющиеся схематизированным представлением о типе личности, характерном для некоторой общности. Профессиональный типаж-стереотип – это персонифицированный образ самой профессии, или, другими словами, обобщенный образ типичного профессионала. Типаж – это схематизированное представление о личности, характере и способах поведения человека. Являясь средством категоризации другого человека, социальный стереотип может выступать и эталоном, меркой самосознания. В психологии широко практикуется мини-тест: «Кто ты?». Предполагается, что ответ на этот вопрос позволяет выстроить ряд субъективно значимых, доминирующих категоризаций в осознании человеком своего «Я». При этом профессиональная принадлежность оказывается, как правилом, той визитной карточкой, которую человек предъявляет, чтобы охарактеризовать себя другому или себе.

На основе типажа-стереотипа профессии складывается личностный стереотип каждого студента, то есть, образа студента собственной профессии. Профессиональная принадлежность студентов к тому или иному факультету

активно влияет на когнитивную сложность стереотипов. Так, представители факультетов, чья профессиональная деятельность связана с человеческими отношениями, как правило, проявляют большую когнитивную сложность в описании других людей и себя, чем студенты факультетов, чья профессиональная деятельность не связана с человеческими отношениями [2].

В целом, формирование профессионального самосознания – процесс, характеризующийся динамизмом кристаллизирующихся представлений о себе, которые служат основой постоянного расширения самосознания и самопознания. Внезапное осознание неадекватности существующей идентичности Я, вызванное этим замешательство и последующее исследование, направленное на поиск новой идентичности, новых условий личностного существования, – вот характерные черты динамического процесса развития самосознания.

Интересным является вопрос о том, каким образом происходит становление профессионала и его профессионального самосознания – путём естественного развития или в большей степени благодаря целенаправленному формированию (воспитанию и обучению). Вероятно, можно говорить и о развитии, и о формировании, и о саморазвитии себя как профессионала, что у разных людей в разные периоды их развития проявляется по-разному. К этому можно добавить и определённые социокультурные традиции формирования профессионалов, которые по-разному проявляются в разные исторические эпохи и у разных народов.

В целом, в результате анализа формирования профессионального самосознания у будущих психологов на этапе вузовского обучения, мы пришли к следующим выводам:

1. Одним из первых крупных сенситивных периодов для профессионального самосознания является этап обучения в вузе. На этапе профессиональной подготовки происходят глубокие изменения личности в процессе профессионализации, а также изменения сфере самосознания личности.
2. Основные механизмы формирования профессионального самосознания аналогичны механизмам формирования самосознания в целом и по своей сущности являются социально-психологическими.
3. Основной инструмент работы психолога – его личность, при этом важное место в формировании профессионализма занимают уровень и характер развития самосознания. Соответственно одна из задач подготовки психологов в вузе – организация такой образовательной среды, которая бы содействовала активизации процессов самопознания, рефлексии над собственным опытом и, с другой стороны, включала бы в активное межличностное взаимодействие, позволяющее оценить продуктивность собственных и «чужих» способов действия, коммуникативных моделей, установок.

Список литературы:

1. Бахчиева Э.П. Развитие самосознания в процессе профессиональной подготовки студентов-психологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/ONG/Psihologia>.
2. Белых С.Л. Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность: автореф. ... канд. психол. наук. – СПб., 1995.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
4. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика, психотехнологии. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996.
5. Сластенин В.А. Технологический аспект профессионально-педагогической культуры // Научные ведомости БГУ. – 1997. – № 1.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.
7. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-77.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ

© Белов С.А.*

Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,
г. Невинномысск

В статье анализируется процесс организации нового технологического процесса, выбора педагогических технологий, рассматриваются уровни их реализации, а также разработки технологий развивающего обучения.

Факторы, регламентирующие выбор педагогической технологии для конкретного образовательного процесса, являются важнейшими условиями успешности и эффективности реализации.

Поташник М.М., развивая идеи Бабанского Ю.К., выдвигает в качестве оснований (источников, критериальных позиций) для выбора новых технологий и направлений развития следующие: потребности страны, региона, города – социальный заказ; государственные документы о развитии образо-

* Заведующий лабораторией кафедры Естественнонаучных и общинженерных дисциплин.

вания – государственный заказ; успехи и достижения современной науки о человеке, передовой педагогический опыт; собственный профессиональный опыт, интуицию, творчество руководителей и преподавателей; анализ результатов и процесса функционирования учебного заведения.

При выборе педагогических технологий следует проанализировать их по степени удовлетворения следующим требованиям: соответствие научной концепции технологии реалиям и возможностям учебного заведения; достаточная системность и системная совместимость технологии с имеющимся педагогическим процессом; достаточная управляемость технологии, наличие диагностического инструментария для ее обеспечения; оценка эффективности новой технологии в сравнении с имеющимися результатами; данные о воспроизводимости (опыте применения технологии в других однотипных условиях) [3].

Третьей базовой составляющей, необходимой для организации нового технологического процесса, является механизм его освоения (или включения, использования и т.п.). В качестве такого механизма может быть рекомендована «технология проектирования технологий» В.М. Монахова [2]. Ее целями являются: проектирование целостной технологии (методической системы) обучения; создание педагогического процесса, наиболее адекватного поставленным целям обучения; выбор и создание системы диагностики, позволяющей преподавателям содержательно интерпретировать результаты; разработка системы профилактики затруднений и рациональной коррекционной работы с учащимися; создание технологически выверенной динамики развития общепедагогических умений; формирование нового преподавателя, способного реализовать спроектированную технологию.

Исходным принципом в определении факторов использования педагогических технологий в процессе профессионального образования считается учет основных видов профессиональной деятельности, ориентированных на рынок труда в условиях развития рыночной экономики. В этом аспекте наиболее интересен подход М.М. Поташника, который особое значение придает социальному заказу в качестве критерия выбора педагогических технологий [3]. Исследователь считает, что необходимо учитывать роль профессионального образования в соответствии с ситуацией на рынке труда; спецификой требований к профессии, изменяющиеся условия профессиональной деятельности с одной стороны, разрабатывать структуры управления современным образовательным учреждением; грамотно распределять обязанности профессорско-преподавательского состава и администрации образовательного учреждения; разрабатывать методическое обеспечение; структурировать обучающие программы по дисциплинам, – с другой.

Технология – категория процессуальная. Следовательно, с одной стороны, она определяет содержание и способ деятельности, а с другой, – она связана с системой средств, орудий, механизмов и других материально-техни-

ческих средств, методов и форм, реализующих эту деятельность и контролирующих ее. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. выделяют еще и третью сторону – эмоционально-ценностное отношение субъекта к производимой им деятельности: экологическое, этическое, эстетическое, экономическое [1]. Именно перестроение психики и интеллекта человека, работающего с технологией, изменение его целевых установок, мотивационных ориентаций, появление у него новых знаний, – все это может привести к рождению новой технологии. Суть технологии заключена в нахождении таких способов ведения технологического процесса, которые бы его интенсифицировали и позволяли достигать заданных результатов с наименьшими затратами. Способы ведения производственных и иных процессов связаны с процедурами и операциями. Поэтому само понятие «технология» не может быть понято вне понятия «культура».

Культура, технология и способ деятельности в операциональном смысле взаимобусловлены: например, субъект профессиональной деятельности должен иметь подготовку, ориентированную на формирование определенного способа деятельности в рамках определенной культуры, которая задает технологический процесс этой деятельности. Иными словами, образование, будучи одной из сфер культуры, готовит специалистов для других сфер культуры. Следовательно, и сферу образования, и сферу профессиональной деятельности можно описывать одними и теми же понятиями: «способ деятельности», «технология», «знания, умения, навыки» [1].

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. При этом педагогическая технология в реальной образовательной практике должна реализовываться на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. *общедидактическом*, характеризующем целостный образовательный процесс в конкретном учебном заведении. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов образовательного процесса (и преподавателей, и курсантов);
2. *частнодидактическом*, представляющем собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания образовательного процесса в рамках одной дисциплины, преподавателя, учебной группы (методика преподавания дисциплин, методика работы преподавателя и пр.);
3. *модульном*, включающем в себя технологию построения отдельных частей образовательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности,

формирования понятий, развитие отдельных личностных качеств, технология лекционного занятия, семинара и пр. учебных форм, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, эти три уровня образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс), где технология обучения является составляющей педагогической технологии как процессуальная часть дидактической системы [4], в структуру которой входят: концептуальная основа; содержательная часть (цели, содержание обучения); процессуальная часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности учащихся, деятельность педагога – управление образовательным процессом, диагностика учебного процесса).

Выбранная технология обучения в любом случае должна базироваться на следующих принципах: доверие профессионализму педагога и педагогического коллектива; безусловное соблюдение физиолого-гигиенических норм работы обучающихся; гарантированность образовательной подготовки обучающихся на любом отрезке учебного процесса; комфортность преподавателя и обучающегося.

Технология рассматривает два основных этапа в профессиональной деятельности педагога – этап проектирования и этап реализации проекта в образовательном процессе. Этап проектирования учебного процесса сосредоточен на освоении технологических предписаний и процедур по конструированию так называемой технологической карты – своего рода паспорта будущего образовательного процесса. В технологической карте целостно и емко должны быть представлены главные параметры учебного процесса, обеспечивающие успех обучения: целеполагание; содержание; методика; дозирование самостоятельной работы; диагностика; коррекция.

С овладения технологией конструирования образовательного процесса начинается новое педагогическое мышление преподавателя: четкость, структурность, ясность методического языка, появление обоснованной нормы в методике. Технология предполагает формирование методического видения всего учебного процесса. При системном подходе анализ профессиональной направленности всего обучения и воспитания, вокруг которого должна выстраиваться педагогическая система, основным объектом выделяет модель личности будущего профессионала, разделенную по основным целям каждого из этапа подготовки.

На начальном этапе (адаптационном) основная направленность образовательного процесса отражает задачи общего ознакомления с будущей трудовой деятельностью и ее процессами, а также овладения начальными профессиональными знаниями и умениями, вокруг которых строится весь процесс формирования личности будущего специалиста.

На основном этапе задача состоит в овладении профессиональной деятельностью на уровне квалификационных знаний и умений в осваиваемых

видах труда, а также установками на успешность профессиональной деятельности.

На заключительном этапе завершается базовая подготовка по овладению профессиональным мастерством.

Совершенство опыта и деятельности личности определяют полнота и точность овладения ориентировочной основой деятельности. Содержание любой дисциплины профессиональной подготовки – всегда определенная информация об объектах, явлениях (процессах) или методах деятельности. Учебные дисциплины отличаются только составом объектов, явлений и методов деятельности. Объем информации растет лавинообразно, никому не под силу изучить все содержание какой-либо отрасли науки. Но усвоить основные методы мышления и деятельности в конкретной научной области – задача вполне посильная. Необходимо лишь правильно отобрать наиболее репрезентативные объекты из этой области для изучения.

Технология обучения, особенно развивающего, предполагает системное управление процессом обучения, что включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности. Эти процессы непрерывно взаимодействуют: результат контроля влияет на содержание управляющих воздействий, т.е. изменяет дальнейшую организацию деятельности.

Наличие обратной связи при реализации технологий обучения является их существенной характеристикой. Любая технология обучения должна быть подвижной, т.е. мобильной, способной к быстрым изменениям, и адаптивной к требованиям современного образовательного процесса. Если слежение за процессом обучения реализуется в соответствии с определенными правилами, то можно говорить о целенаправленном управлении обучением, которое осуществляется по столь же определенному алгоритму. Тогда алгоритм управления – это система коррекции учебно-познавательной деятельности обучающихся с целью поддержания достаточной стабильности в достижении заданных целей обучения.

Список литературы:

1. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter4>.
2. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
3. Поташник М.М., Ямбург Е.А., Матрос Д.Ш. и др. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Академия, 2001. – 448 с.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© Бурик Н.А.*

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

В статье описывается опыт реализации технологии позиционного обучения, в рамках личностно-деятельностного подхода к школьному образованию. Излагается суть технологии, указываются этапы работы с материалом, которые предполагает данная технология. Приводятся примеры работы учителя и учеников на всех этапах. Указываются не только достоинства технологии возможные её трудности, которые ждут педагога при её реализации.

Модернизация российского образования связана с развитием личности обучающихся их познавательных и созидательных способностей, формированием ключевых универсальных учебных действий (УУД) [1]. «Важнейшей задачей современной системы образования является формирование умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся» [2, с. 3].

Главной составляющей обучения, как самостоятельной деятельности, при этом, является субъективный опыт обучаемого [3]. Кроме того, способность человека к реализации социально значимой деятельности является базовой для его личностного развития. «Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации» [4].

Наибольший интерес в рамках формирования УУД представляют личностно-деятельностные технологии, позволяющие учащимся не только активно работать на занятии, но и открывать личностные смыслы, накапливать и активно использовать субъектный опыт, в полной мере реализующие одну из основных психологических закономерностей: личность развивается в деятельности. Это значит, что обучение в старших классах средних школ, предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности ученика, обязательную активность ученика при самостоятель-

* Магистрант кафедры Педагогики.

ном осознанном усвоении знаний. Соответственно, преподавателям, необходимо так организовать учебную работу обучающихся, чтобы она способствовала открытию личностных смыслов, накоплению и активному использованию субъективного опыта. Этого возможно достичь, используя личностно – деятельностные технологии. В них в полной мере реализуется одна из основных психологических закономерностей: личность развивается в деятельности. Особенно трудно этого добиться, если предмет, который ведёт педагог, не является профильным для ученика или класса. В этом случае правильным будет организовать занятия так, чтобы данный предмет и его содержание стали средством запуска и поддержания процессов самопознания и саморазвития.

Доктор психологических наук Н.Е. Веракса предложил использовать в преподавании одну из личностно – деятельностных технологий – технологию позиционного обучения. Эта модель обучения предполагает работу учащихся с текстами. Педагогическая идея метода – обдумать, разработать, объяснить и защитить определенную позицию на основе учебного текста, но учащиеся с гуманитарным складом мышления, как правило, не претендуют на высокий уровень математических или других аналогичных по формальному характеру специальных способностей. Обучение же в школе, особенно в старших классах традиционно базируется на формальной логике. Это приводит к противоречивой ситуации: «обучаемые не обладают высоким уровнем логического мышления и, чувствуя это, избегают или предпочитают избегать тех дисциплин, которые его предполагают; но реальный процесс обучения прямо связан с необходимостью применения логического мышления, позволяющего обобщать, систематизировать и анализировать материал» [5, с. 109-110].

Для решения этого противоречия надо знать, что существуют разные способы мышления. Механизм познавательной деятельности расположен как бы в трёх слоях или, как называет их автор, позициях. «Первая – нормативная, она связана с усвоением норм и правил соответствующей деятельности. Учащийся должен ответить для себя на вопрос, каковы нормы и правила, которые нужно усвоить, чтобы стать компетентным в данной области. Вторая – диалектическая. Она связана с ответом на вопрос. Как можно изменить существующие правила и нормы. Какие имеются способы их систематического изменения. Третья обобщенная позиция – символическая». Обучаемый должен постараться ответить на вопрос, какое отношение существующие нормы и правила изучаемого предмета имеют лично к нему; в чем он видит смысл изучения данного предмета [7, с. 122-123].

«Изучение предметного материала включает три последовательных этапа работы над каждой предполагаемой темой. Первый этап – информационный, в него входят ознакомление с нормативной стороной предметного содержания (слушание лекции, чтение соответствующих текстов). Второй – смысловой. Он заключается в анализе всего материала с одной из перечисленных позиций и в выполнении задания, соответствующего выбранной по-

зиции. Третий этап – демонстрационно-дискуссионный. На этом этапе обучающиеся предъявляют наработанный материал» [7, с. 124-126].

На каждом из этапов работа ведется с одной из обобщенных позиций.

Группы позиций: 1) понятие; 2) схема; 3) поэты; 4) театр; 5) ассоциация; 6) эксперты; 7) тезис; 8) позитив; 9) негатив; 10) вопрос; 11) практик; 12) рефлексия; 13) семья; 14) методист; 15) экспериментатор; 16) оппозиция; 17) оптимист; 18) пессимист; 19) реалист; 20) критик; 21) защитник и т.п. [6, с. 94-96].

Названия групп могут варьироваться в зависимости от содержания материала и целей урока, например: «Апологет» (оправдание) – выявить и сформулировать положительные, оригинальные, интересные, перспективные стороны материала или показать правильность изложенных положений параграфа. «Оппозиция» – Сформулировать все «недостатки», которые удалось найти при изучении темы. «Понятие» – указать базовые понятия, входящие в тему, и дать им определения. «Схема» – представить схему, отражающую, смысловые связи между единицами изучаемого материала, и сделать к ним пояснения. «Тезис» – изложить содержание изучаемой темы в виде основных тезисов. «Вопрос» – сформулировать вопросы по содержанию учебного материала и составить вопросный, простой, цитатный план по содержанию учебного материала. «Рефлексия» – определить трудности, которые могут возникнуть у обучаемых при использовании материала. Обосновать свою позицию. «Практик» – использовать краеведческий материал в изучении данной темы. «Эксперт» – сформулировать позитивные и негативные моменты в деятельности каждой группы. Выставить оценки. «Ассоциация» – сделать рисунок, в котором отражены образы, возникшие при ознакомлении с темой занятия. «Прогноз» – на основе данной темы предположить дальнейшее развитие событий, перспективы, мизансцены и др., в зависимости от изучаемой дисциплины. «Альтернатива» – выяснить была ли альтернатива развития исторических событий, сюжета произведения, языковых процессов, решения задач и пр. Определить пути. «Имя» – выяснить степень влияния исторического лица, группы лиц, политической партии, сословия на исторические события или персонажа на развитие сюжета. «Негатив» – сформулировать негативные моменты в развитии экономики, последствия, слабые стороны теории, негативные стороны героя, повлекшие несчастья и т.п. «Позитив» – сформулировать позитивные моменты и т.п.

На уроках перед современным учителем всегда стоит задача: как оптимально использовать информационный материал, учитывая его большой информационный объём. Использование позиционной технологии позволяет структурировать информацию, что дает учащимся возможность видеть её в информационных блоках и это позволяет справиться с большим объёмом информации.

Определились этапы обработки информации:

1. Начальный – Метаплантехника (Задаётся общий план работы);
2. Маршрутный (Задаётся маршрут поиска);
3. Поисковик (Учащиеся сами выбирают форму и маршрут).

Для студентов возможна следующая реализация данного метода: сначала на уроке учащиеся слушают лекцию, или читают текст самостоятельно – это зависит от сложности изучаемого материала. Затем объединяются в группы и выполняют задание с одной из обобщенных позиций. Каждая группа имеет свое название и соответствует одной из обобщенных позиций. Жесткого фиксирования обучающихся за одной определенной группой нет. Но существует правило, ограничивающее количество участников одной группы до 3-4 человек.

Механизм распределения по группам прост. Заранее заготавливаются бланки, в которых указывается название группы; раскладываются на столе. Учащиеся сами выбирают бланк, на котором записывают свои фамилии и делают рабочие записи. На следующем этапе каждая группа представляет наработанный материал, на выступление каждой группе отводится не более 5 минут. Группа «Эксперты», в которую входят по одному представителю от каждой группы, оценивают выступление каждой группы в соответствии с критериями, представленными в оценочном листе.

Демонстрационно-дискуссионный этап наиболее интересен как для учеников, так и для учителя. Практика показала, что сами ученики с удовольствием выполняют и придумывают развивающие задания, одновременно усваивая предметное содержание, его смыслы. Учебная деятельность ученика становится осмысленной для его самого, он понимает. Как лично ему удобнее действовать, чтобы усвоить содержание учебного материала. Ученик действительно начинает учиться, то есть учить самого себя, а это одно из основных требований к современной системе образования.

В использовании данной технологии можно выделить ряд преимуществ:

1. Позволяет решать ряд формальных вопросов, прежде всего контроль и оценку знаний обучающихся.
2. Снимает отчуждение между предметом и учащимися, складываются партнерские отношения между учителем и учеником, их позиции как бы начинают выравниваться.
3. Благодаря организации коллективного диалога, в котором звучат голоса различных позиций, у обучаемых начинает формироваться адекватная предмету структура средств.
4. Можно интегрировать содержание собственного предмета с профильным, насыщая уроки заданиями, требующими знаний и навыков профильного предмета.
5. Можно акцентировать развивающие цели урока, поменяв психологическую установку ученика: «при изучении данной (пусть не профильной) дисциплины, я, прежде всего, развиваю свои позна-

вательные возможности, которые смогу реализовать в любой момент своей жизни».

Работая над реализацией данной технологии на занятиях по истории и обществознания, Н.В. Белова отмечает, что её нельзя использовать в чистом виде, если не велась предварительная системная подготовка. Необходимо использовать знания об уровнях психологической готовности учащихся. В психологии таких уровней выделяется три: 5-7 класс, 8-9 класс, 10-11 класс. Уровень каждой группы предполагает разную степень развития и подготовленности учащихся. «Элементы данной технологии должны использоваться на каждом уроке. Чему в принципе способствует сам информационный поток предмета. Естественно, в 5-7 классах это занимает часть урока и позиций может быть 2-4. Например, наиболее оптимальные сочетания групп: «Позитив» – «Негатив»; «Апологет» – «Оппозиция»; «Тезис» – «Прогноз»; «Имя» – «Эксперт» т.д. Всё зависит от конкретного материала. На следующих уровнях работа усложняется и увеличивается количество групп. Впоследствии мы имеем позиционный урок» [8, с. 6]. Учитель отмечает, что система должна действовать во всём, в том числе в формах работы учащихся. На начальном этапе – это индивидуальная работа для активизации учащихся и ознакомления с правилами работы. Следующий этап – парная работа при этом ученики выбирают себе пару сами, что позволяет им самим корректировать работу.

Одним из недостатков данной работы является узкий охват информации каждым из участников. Это успешно можно решить в ходе творческого домашнего задания. Учащимся предлагается подготовить ответ по записям своих товарищей, выбрать другую позицию, заинтересовавшую его, приготовить опровержение какой-либо позиции. Так добиваемся большего информационного эффекта.

Конечно, работа учителя при подготовке к уроку огромна: подбор заданий, готовность самого учителя отнестись к содержанию своего предмета как к средству, виртуозное владение содержанием курса.

Основной замысел модернизации российского образования состоит в ориентации образования на индивидуализацию обучения, формирование ключевых универсальных учебных действий, а технология позиционного обучения призвана реализовать этот замысел.

Список литературы:

1. ФГОС РФ от 29 декабря 2012 № 273 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu>.
4. Шубина Т.И. Деятельностный метод в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527236/>.
5. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008. – 268 с.
6. Методологические основания модели позиционного обучения студентов педагогического колледжа (структурно-диалектический подход) / Сост. Т.В. Непомнящая, М.В. Чиркова. – Красноярск: «ДарМа-печать», 2004. – С. 94-103.
7. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов. // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 122-129.
8. Белова Н.В. Позиционная технология на уроках истории и обществознания. Доклад для конференции // Мастерство педагога – главный фактор повышения качества обучения и воспитания. – СПб., 2008 – 7 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

© Зырянова О.М.*

Исилькульский педагогический колледж, г. Исилькуль

Функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия и их разновидности. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определённых дидактических задач.

Ведущей организационной формой в этой системе является лекция. С неё начинается первое знакомство студента с дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

Лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Её цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» имеет латинский корень, от латинского «lectio» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила своё развитие в Древнем Риме в средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М.В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателя. Он считал необ-

* Преподаватель.

ходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи краснo говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению».

Существуют как традиционные, так и нетрадиционные формы проведения лекционных занятий. К нетрадиционным можно отнести следующее:

1. «лекция вдвоём»;
2. «лекция пресс-конференция»;
3. «лекция-провокация».

Рассмотрим обзорно методики проведения таких лекций.

В такой нетрадиционной форме как «лекция вдвоём», реализуются принципы проблемности и диалогического общения. Данная форма представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией.

Методика чтения подобной лекциям предполагает, прежде всего:

- Выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречие, разные точки зрения или высокая степень сложности.
- Подбор двух преподавателей, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа мышления.
- Разработку сценария чтения лекции (блоки содержания, распределённые по времени).

«Лекция вдвоём» фактически представляет собой мини игру «Театр двух актёров», что создаёт эмоциональный, положительно окрашенный фон и повышает заинтересованность студентов. Она предполагает высокую степень импровизации в поведении преподавателей, их выступление должно быть естественным и не принуждённым. В качестве одного из методических приёмов достижения этой цели предлагается одному из них вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать. Это ставит лектора в условия естественной импровизации, а у студентов вызывает доверие и принятие подобной формы обучения.

Одна из нетрадиционных форм, которая применима на математических занятиях – лекция «пресс-конференция». В основу этой формы легло желание студентов задавать вопросы. Преподаватель должен уметь ориентироваться в вопросах студентов и с их учётом строить взаимоотношения с аудиторией. Особенно в настоящее время необходимо владеть дискуссионным умением в молодёжной аудитории, так как именно она не желает слушать традиционные лекции.

Методика состоит в следующем: преподаватель называет тему лекции и просит письменно за 2-3 минуты задать ему интересующий каждого студента вопрос по данной теме. Затем в течение 3-5 минут он их систематизирует по содержанию и начинает читать лекцию.

Обязательным условием является ответ преподавателя на каждый вопрос и итоговая оценка типов вопросов как отражение знаний и интересов,

обучающихся по данной теме. Структура лекций должна быть не вопросно-ответной, а представлять собой единое целое, то есть связное изложение проблемы.

Возможны две формы подобных лекций:

- материалы представляются одним преподавателем;
- изложение осуществляется двумя преподавателями.

Эта лекция может проводиться в начале раздела, темы (цель – выявление круга интересов и потребностей обучаемых, уровня знакомства с темой); в середине (цель – акцентирование внимания на узловых моментах, проблемах) и в конце (цель – подведение итогов, определение перспектив развития темы).

Ещё одна разновидность лекции, которая выигрышна при проведении математических занятий – лекция с запланированными ошибками или лекция-провокация. Она содержит проблемность, так сказать, в чистом виде.

Методика состоит в следующем: после объявления темы преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определённое количество ошибок различного типа, например, на математическом занятии ошибки могут быть методические, речевые, вычислительные и так далее. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, которые он обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю. Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности студентов по данной теме. Они должны в конце лекции назвать эти ошибки. Для этого преподаватель оставляет 10-15 минут.

Исходная ситуация создаёт условия, как бы вынуждающие студентов к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать так чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это делать? Всё это создаёт своего рода азарт, активизирует психологическую деятельность студентов. После вводной информации преподаватель читает лекцию на объявленную тему. Вполне возможно, что в конце, когда проводится анализ ошибок, студенты найдут их больше, чем было запланировано. Преподаватель должен честно признать (а подтверждением будет перечень ошибок). Однако искусство преподавателя заключается в том, что он и эти незапланированные ошибки использует для целей обучения.

Важно подчеркнуть, что подобная лекция выполняет не только стимулирующую, но и контрольную функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а студентам – проверить себя и продемонстрировать своё знание предмета, умение ориентироваться в нём. Поэтому её целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования базовых знаний и умений. Лучше такую лекцию проводить в аудитории с определённым уровнем подготовки по данной теме (с целью контроля) или в неподготовленной аудитории (с целью диагностики того, чего она не знает или не умеет).

Таблица 1

Технологическая карта занятия по теме «Многочлены»
форма: лекция-провокация
Цель: обобщение и систематизация знаний по теме

№ п/п	Этапы занятия	Цель этапа	Время	Содержание деятельности		Средства обучения	Формы обучения	Измерители
				учителя	учащихся			
1	Вступление	Настроить аудиорию на восприятие учебного материала. Разделить аудиорию на группы	5 мин	Постановка темы сообщения плана лекции Создание мотивации на написание лекции	Принятие темы Деление на группы	План	Монолог	Активность студентов
2	Основная часть	Знать: основные понятия, определения, алгоритмы, свойства и теоремы темы. Уметь: приводить много-члены к стандартному виду, находить их степень, рас-кладывать на множители, делить, использовать гео-метрию Безу при решении задач	50 мин	Читает лекцию Наблюдает за процес-сом принятия инфор-мации. Организует фронталь-ную и самостоятель-ную работу	Слушают Конспектируют Отвечают на во-просы	Слайды с ос-новной инфор-мацией по теме	Фронтальная ра-бота Самостоятельная работа	Активность студентов
3	Заключение	Систематизировать знания по теме Уметь найти ошибки раз-ных видов в изложении ма-териала Уметь представить и обосновать результаты выполненного задания	20 мин	Организует групповую работу по поиску запя-тированных ошибок Анализирует найден-ные ошибки Рефлексия	Выполняют груп-повое задание по поиску предло-женного вида ошибок Представляют найденные ошибки Рефлексия	Конспект лек-ции, карточки, ватман, марке-ры, карточки с вопросами	Групповая работа Презентация Беседа	Метаплан Активность студентов

Характер ошибок зависит от темы, содержания лекции, от целей, которые ставятся преподавателем, от контингента обучаемых.

Научить людей мыслить, давая им всё время «правильную», кем-то утверждённую информацию, практически невозможно. Нужно противоречие, спор, борьба мнений, альтернатива. Именно эти условия создаёт лекция с запланированными ошибками.

В качестве наглядного примера, предлагаю технологическую карту «лекции-провокации» по теме «Многочлены», которая была разработана и апробирована в Исылькульском педагогическом колледже.

Список литературы:

1. Управление личностно-ориентированным процессом обучения в учреждениях СПО / Материалы курсов повышения квалификации при ИПКРО. – Омск, 2006.

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

© Попова О.В.*

Международный инновационный университет, г. Сочи

Актуализируется необходимость реализации проблемного и контекстного обучения будущих специалистов с целью развития у них управленческой компетенции как составляющей профессиональной компетентности.

Анализ тенденций развития обучения в вузе показал существование здесь достаточно популярной и большей частью неверной позиции. По мнению подавляющего количества преподавателей, студенты должны получить основательную теоретическую подготовку, а собственно профессиональное становление его может осуществляться после окончания учебного заведения по мере накопления практического опыта. В таком подходе два главных недостатка: во-первых, хоть и построена система знаний и обучаемый может воспроизвести систему полученных знаний, однако он не подготовлен к применению их на практике; во-вторых, такая пассивная позиция (лишь накопителя системы знаний) отрицательно сказывается на формировании обучающегося как личности. Таким путем невозможно сформировать активную самостоятельную творческую личность, умеющую приобретать и опираться

* Проректор по воспитательной и культурно-массовой работе, старший преподаватель кафедры Естественных наук дисциплин.

на широкую систему научных знаний, правильно определить цель и условия ее достижения (конкретные способы и средства действия) в решении управленческих задач профессиональной деятельности.

Безусловно, при подготовке будущих специалистов надо постоянно развивать их познавательные интересы, сталкивать их с необходимостью активно и самостоятельно применять знания в решении профессиональных задач, ставить их в ситуацию, требующую от них проявления личностных качеств руководителя. Однако разумный образовательный процесс в профессиональном учебном заведении невозможен без организации опыта продуктивной деятельности. Необходимо не только основательное вооружение будущих специалистов продуктивным исследовательским стилем деятельности, навыками эффективной организации труда, потребности к постоянному самосовершенствованию, но и организации личного опыта их в осуществлении управленческой деятельности, способствующему формированию компетенций.

Интерес к обучению лежит через личностную актуализацию проблемы познавательного характера и раскрывается в процессе умственного труда, связанного с поиском и нахождением решения проблемной задачи – освоения управленческой деятельности. На этой основе появляется внутренняя заинтересованность в подобного рода знаниях. Поэтому познавательно-побуждающая мотивация появляется в связи с применением методов активизации обучения и, возникнув, превращается в ведущий фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения [4]. В рамках такого активного обучения средством формирования управленческой компетенции будет использование инновационных педагогических технологий.

В профессиональной подготовке специалистов любого профиля большую актуальность приобретает проблемное обучение. Сущность проблемного обучения сводится к тому, что в процессе обучения в корне изменяется характер и структура познавательной деятельности студентов, приводящие к развитию творческого потенциала личности. Ни знания сами по себе, т.е. приобретенные в готовом виде, ни способы деятельности (навыки и умения), усвоенные студентами по предъявленному образцу, не могут обеспечить формирования тех психических структур, которые составляют ядро творческой деятельности. Такими основными структурами являются: способность субъекта к самостоятельному переносу прежде усвоенных знаний и навыков в новую ситуацию; видение проблемы в традиционной ситуации, структуры объекта и его новых функций; умение усматривать альтернативу способа решения и самого решения, комбинировать ранее известные способы решения в новой ситуации; построение оригинального способа решения и самого решения, когда известны другие [6].

Проблемное обучение заключается в психолого-педагогических приемах организации и управления познавательной деятельностью обучающихся

ся в процессе реализации учебной информации. Само преподнесение студентам учебного материала строится как проблемное, когда из материала данного учебного курса конструируются так называемые учебные проблемы и предъявляются студентам в разных формах учебных знаний с учетом их участия в решении этих проблем. В процессе анализа проблемной ситуации определяется тот элемент ситуации, который вызвал затруднение. Таким элементом считается проблема (учебная проблема). Поэтому, можно сказать, что проблема вытекает из проблемной ситуации. При включении студентов в проблемную ситуацию она (проблема) должна быть им усмотрена, осознана, принята и сформирована самостоятельно или с помощью преподавателя [2].

В процессе решения проблем, вытекающих из проблемных ситуаций, будущие специалисты учатся анализировать, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями; выбирать то или иное суждение из нескольких возможных; делать заключение, оценивать его правильность; осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новых условиях и т.д. Имея ряд преимуществ перед традиционным обучением, проблемное обучение обеспечивает постоянную интеллектуальную активность студентов на занятиях, способствует осуществлению сиюминутной обратной связи, которая позволяет преподавателю судить о ходе и особенностях усвоения знаний, развивает личностные качества будущих специалистов. Указанные характеристики проблемного обучения в полной мере отвечают задачам формирования управленческой компетенции студентов.

Традиционное обучение студентов обуславливает противоречия между формами, содержанием, способами учебной и будущей профессиональной деятельности студента и приводит к формальному отношению студентов к учебе, что является нецелесообразной учебной деятельностью, которая не подкрепляется профессиональной необходимостью. Согласно теории контекстного обучения (А.А. Вербицкий), предметное содержание профессиональной деятельности в учебной деятельности студентов может быть представлено системой учебно-профессиональных проблем и задач, а ее социальное содержание – совокупностью форм организации учебной деятельности, традиционных, новых и промежуточных, с помощью которых задается движение от учебной деятельности к профессиональной. Своеобразие концепции контекстного обучения заключается в обосновании принципа последовательного моделирования в формах учебной деятельности содержания и условий реальной жизнедеятельности личности, а также содержания принципа активности личности в обучении. Концепция контекстного обучения строится на утверждении о том, что основной целью профессионального образования является формирование целостной структуры осваиваемой деятельности [1, с. 16-17]. Технология контекстного обучения предполагает применение системы его форм и методов, которые, исходя из нали-

чия модели деятельности, могут быть условно разделены на две большие группы: неимитационные и имитационные. При этом моделирование будущей профессиональной деятельности в учебной деятельности студентов обеспечивает переход познавательной деятельности в профессиональную с соответствующей сменой мотивов, целей, действий, средств, предмета, результата и предполагает включение студента при изучении учебного материала в ситуации решения профессионально подобных задач, что обуславливает развитие профессиональной компетентности в целом.

Это позволяет достаточно эффективно решать целый ряд задач: формировать не только познавательные, но и профессиональные интересы; воспитывать системное мышление специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в жизни; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее базовых компонентах; учиться мыслительной и практической работе; формировать социальные умения и навыки взаимодействия, общения, индивидуального и совместного принятия решений; воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива и общества в целом.

Способом построения моделей реальной действительности является деловая игра. В ходе многостороннего взаимодействия соревнующихся и сотрудничающих участников деловой игры воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, моделируются такие системы отношений, которые характерны именно для управленческой деятельности. Моделирование профессиональной деятельности позволяет прогнозировать поведение специалиста в различных управленческих ситуациях (ситуации могут быть индивидуального характера – консультирование, организация услуг и продаж, а также групповые – комиссии, переговоры, руководство работой в команде или коллективного интервью), способствует активному участию студентов в принятии решения. Студенты могут высказывать свое мнение о тех или иных способах решения разного рода проблем, об эффективных приемах управления и принятии решений в моделируемых ситуациях.

Итак, весьма важно предвидеть адаптацию выпускника вуза к будущим производственно-трудовым условиям и обеспечить возможности адаптации соответствующей образовательной подготовкой в учебном процессе. При этом уже в ходе обучения целесообразно обращаться к моделированию такого рода условий. Процесс принятия роли является естественным и непрерывным для любого, кто социализирован в пределах своего социума. Большая часть жизни человека наполнена такого рода деятельностью, а неумение адаптироваться к надлежащей роли в надлежащий час может привести к срыву коммуникации. Игра помещает студента в ситуацию, включающую те же ограничения, мотивацию и принуждение, какие существуют в реальном мире.

Анализ конкретных ситуаций (case studies) является одним из вариантов моделирования будущей профессиональной деятельности. Учебные практические ситуации используются в зарубежной образовательной практике в течение ряда лет. Это свидетельствует о долговременном и эффективном характере данного метода. Практически во всех учебных заведениях и школах бизнеса мирового класса от 30 до 80 % учебного плана основывается на разборе соответствующих учебных ситуаций [3, с. 87]. Использование case studies востребовано в настоящее время в российских образовательных учреждениях и является одним из наиболее перспективных. Данный метод позволяет студентам развить свои аналитические способности, гибкость мышления и поведения, формировать навыки межличностного общения.

Анализ конкретных ситуаций как метод способствует формированию у будущего специалиста умения формулировать и решать задачу в определенной обстановке. Ситуационные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последней всегда сформулировано условие (что дано) и требование (что надо найти), то в ситуационной производственной задаче, как правило, таких параметров нет. Будущему специалисту в ходе решения подобных задач необходимо, прежде всего, разобраться в реальной ситуации, определить, существует ли проблема и в чем она состоит, т.е. самостоятельно установить, что ему известно и что надо определить для принятия решения. Более того, описание ситуации может содержать такие факторы, которые на первый взгляд кажутся не имеющими к ней прямого отношения. Ситуационная задача может иметь несколько вариантов решения, которые окажутся приемлемыми в конкретной ситуации, что требует от специалиста умения выбрать из них наиболее оптимальный. Таким образом, развивается способность определять рациональные способы анализа проблемной ситуации и пути ее решения. Использование нетрадиционных форм обучения на основе усиления интеграции образования, науки и производства позволяет студентам не только увидеть имитации различных профессиональных ситуаций, но и самим непосредственно участвовать в преобразующей, управленческой деятельности [5].

Итак, анализ образовательного потенциала вуза в формировании управленческой компетенции у будущих специалистов позволяет нам сделать следующие выводы. Разрабатываемое педагогическое обеспечение должно опираться на наиболее эффективные методы формирования управленческой компетенции, к которым можно отнести проблемное и контекстное обучение.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А., Сыроежкин И.М. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов; Обзорная информация. – М.: НИИВЦ, 1981.
2. Гуманизация воспитания в современных условиях / Под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. – М.: Инноватор, 1995.

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

4. Журавлев А.П. Тестовое измерение способностей восприятия смысла предложения // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. – М.: Моск. Ун-т, 1971.

5. Махмутов М.И. Рынок и профессиональное образование // Советская педагогика. – 1991. – № 5.

6. Поляков С.Д., Ясницкая В.Р., Зимин Э.С. Цели современного воспитания. Личностно-ориентированное коллективное творческое дело. – Ульяновск, 1996.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

© Радаев С.В.^{*}, Пронкин А.А.[♦],
Романишин Г.В.[♥], Битков Е.Н.[▲]

Академия ФСО России, г. Орёл

В статье проведен анализ педагогического тестирования как психолого-педагогического феномена, раскрыты сущность и особенности педагогического тестирования как средства (инструментария). В результате анализа взглядов различных авторов на сущность и структуру познавательной деятельности обучающихся, ее активизацию выявлено, что единой точки зрения в аспекте данного вопроса в педагогической науке нет.

Тестирование – это исследовательский метод, в основе которого лежат определенные правила. Аванесов В.С. называет тестирование одной из наиболее технологических форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества [1].

По мнению В.А. Хлебникова тестирование связано с процедурой оценивания учебных достижений, являющихся важнейшим показателем качества образования [2].

В русле данного тезиса объективная оценка учебных достижений осуществляется, как правило, стандартизированными процедурами, при проведении которых все учащиеся находятся в одинаковых (стандартных) усло-

^{*} Аспирант.

[♦] Аспирант.

[♥] Аспирант.

[▲] Аспирант.

виях и используют примерно одинаковые по свойствам измерительные материалы (тесты) [2].

Для настоящего исследования несомненно важно понимание тестирования в русле концепции В.С. Аванесова, представленного выше, так как именно В.С. Аванесов первым в России обосновал концепцию педагогического тестирования. Согласно этой концепции тестирование в инструментальном отношении представляет собой совокупность последовательных педагогических действий, направленных на выявление эффективности образовательной системы.

В работах таких исследователей, как В.С. Аванесов, В.В. Зиновьев, К. Ингенкамп и др. признается, что тест – наиболее объективный инструмент, используемый для педагогических измерений, и современная научно обоснованная дидактика обречена на поражение, если она не опирается на богатый инструментарий максимально объективных методов педагогической диагностики.

Педагогическое направление в развитии тестологии определилось с начала XX века. Американец В.А. Маккол разделил тесты на педагогические (Educational Test) и психологические – по определению уровня умственного развития (Intelligence Test). Основной задачей педагогических тестов являлось измерение успешности учащихся по тем или иным школьным дисциплинам за определенный период обучения, а также успешность применения определенных методов преподавания и организации [3].

Согласно результатам исследований А.Н. Майорова, И.Л. Цатуровой и др. начало систематических измерений в педагогике относится к 1891 году, когда появился первый педагогический тест доктора Райса по проверке знаний орфографии для изучения эффективности дидактических приемов. Райс считается одним из первых создателей тестов, при помощи которых определялся уровень усвоения отдельных учебных дисциплин.

Анализ научной литературы показал, что важный вклад в развитие теории тестов принадлежит Ф. Гальтону (1822-1911) – английскому психологу и антропологу, который считается основателем тестологии. Ф. Гальтон полагал, что измеряя элементарные сенсорные показатели, можно получить данные об интеллектуальном уровне человека [1].

Существенным вкладом Ф. Гальтона в развитие теории тестов согласно результатам исследований А.П. Майорова и М. Муравьева является определение следующих трех основных принципов: 1) применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; 2) статистическая обработка результатов; 3) выделение эталонов оценки.

Эти принципы используются и сегодня – на основе проведения серий испытаний получают различного рода нормы для оценки результатов тестирования, все современные тесты построены на основе статистической теории измерений, а идея эталона оценки лежит в основе определения тестов

как стандартизированного инструмента оценивания знаний обучающихся [4]. Теоретические воззрения Ф. Гальтона в значительной степени определили последующее развитие тестов.

Специальные теоретические и экспериментальные исследования по созданию педагогических тестов, проводившиеся в период 60-80-х гг. в ряде западных стран, выявили существенные недостатки сложившейся классической теории тестов. Эти недостатки были в основном связаны с измерениями уровня трудности тестовых заданий и с вопросами объективных значений параметров трудности заданий теста. В этот период начинается использование другого подхода к созданию тестов на основе так называемой современной теории педагогических измерений и конструирования педагогических тестов.

Под современной теорией понимается распространенная на западе Item Response Theory (IRT), нацеленная на оценивание латентных качеств личности и параметров заданий теста на основе математико-статистических моделей измерения [5]. Item Response Theory – английское название теории, используемой преимущественно в педагогических и психологических измерениях. Эта теория смогла привлечь к себе внимание классиков мировой теории педагогических измерений и психометрики, математиков, статистиков, программистов, педагогов и управленцев сферы образования многих стран мира. К настоящему времени за рубежом появились десятки тысяч научных исследований по IRT, возникла эффективная практика создания тестов, на её основе создаются адаптивные обучающие и контролирующие системы многих университетов и стран.

В России название IRT переводили такими словами, как «теория латентных черт», «теория характеристических кривых заданий», «теория моделирования и параметризации педагогических тестов», «современная» теория тестов и т.д.

В данной статье тестовая технология рассматривается как разновидность педагогической технологии, а педагогический тест – как средство активизации познавательной деятельности обучающихся.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в настоящее время отсутствует общепризнанное определение понятия «педагогический тест». Это обусловлено теми методологическими ориентирами, в русле которых ученые исследуют педагогический тест как явление педагогической действительности. Аванесов В.С. дает следующее определение сущности понятия «педагогический тест»: «Педагогический тест – это система заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру знаний и эффективно измерить уровень знаний испытуемых».

Анализ взглядов вышеперечисленных авторов на существенные особенности понятия «педагогический тест» позволил конкретизировать сущность и содержание понятия «педагогического тестирования как средства

активизации познавательной деятельности обучающихся вуза». Педагогическое тестирование как средство – это инструментарий в руках преподавателей, обеспечивающий управление познавательной деятельностью обучающихся и состоящий из системы педагогических тестов, включая тестовые задания специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, создаваемой с целью объективного оценивания и измерения уровня подготовленности обучающихся, а также имеющий дидактические возможности корректировать уровни познавательной деятельности обучающихся.

Практика показывает, что среди всех типов тестов педагогические численно превосходят все остальные. С точки зрения исследователей данной проблемы это не только оправданно, но и неизбежно. В повседневной практике с помощью педагогических тестов можно получить объективную информацию о владении обучающимися определенными знаниями, умениями и навыками и соотнести эти данные с задачами обучения для своевременной коррекции процесса усвоения новых знаний.

Список литературы:

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1982. – 199 с.
2. Майоров А.Н. Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 96-131.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать и использовать тесты для целей образования. – М.: Народное образование, 2000. – 351 с.
4. Чернова Ю.К. Теория и практика проектирования качественных технологий обучения: дисс. ... д.п.н. – Казань, 1998.
5. Hartley J. Linear and Skip-Branching programs: A comparison Study // Journal of Educational Psychology. – 1965. – Vol. 35, № 3. – P. 225.
6. Аванесов В.С. Item Response Theory: Основные понятия и положения. – М.: Наука, 2007. – С. 23-28.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© Турло Е.М.*

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск

В статье представлены результаты работы по организации технологии проектного обучения в высшей школе. Выделены принципы проектного обучения, этапы работы, особенности деятельности преподавателя и обучающихся.

* Доцент кафедры Химии, кандидат педагогических наук.

Современная высшая школа активно внедряет технологии обучения, ставящие в центр образовательного процесса обучающегося, технологии, учитывающие образовательные потребности обучающихся и создающие условия для их развития. К таким технологиям, потенциал которых пока не раскрыт в полной мере высшей школой, относятся проблемное и проектное обучение [1, 2].

Широкому внедрению в практику высшей школы проблемного обучения препятствуют следующие два фактора:

- высокий уровень общности рекомендаций дидактов, требующих значительных усилий со стороны преподавателей, не имеющих специальной подготовки, для их непосредственного использования на практике;
- неосознание собственных затруднений преподавателями, использующими эту технологию в своей педагогической практике, и соответственно нередко считающими, что они следуют «духу» проблемного обучения, хотя в лучшем случае ими соблюдается только «форма» этой современной педагогической инновации.

В данной статье представлены результаты работы преподавателей, работавших в рамках инновационного образовательного проекта «Высокие технологии» по направлениям «Новые материалы и технологии», «Мехатроника и автоматизация» и «Информационные технологии», по использованию в образовательном процессе проектного обучения.

В ходе работы выделены рекомендации по организации проектного обучения. Особенностью разработанных рекомендаций является их практическая направленность, поскольку они содержат конкретные способы организации учебного процесса.

На основе анализа многочисленных литературных источников в работе сформулированы следующие принципы организации проектного обучения:

- цель проектного обучения – развитие умения работать в команде и решать проблемы в условиях неопределенности [2];
- обучающийся в центре образовательного процесса [3];
- обучающийся имеет возможность выбора темы проекта;
- проектное обучение преимущественно организуется как исследовательская деятельность [4];
- конечный продукт проекта социально значим;
- конечный продукт проекта имеет ценностно-смысловое значение для обучающегося [5];
- проектное обучение является одной из форм реализации проблемного обучения, отличительные особенности проектного обучения – результативность, «масштаб» и практическая значимость [5];
- обязательность описания и анализа промежуточных и конечных результатов в итоговом отчете по проекту [6];

- наличие аналитического этапа исследования в процессе проектирования [1];
- совместная деятельность обучающихся с преподавателем над проектом (у преподавателя преобладает консультационная деятельность на всех этапах работы) [6];
- обучающийся ответственен за принимаемые проектные решения [3];
- критерии оценивания качества конечного продукта по проекту формулируются, обсуждаются и принимаются совместно с обучающимися [5];
- самооценка обучающимися их успешности в ходе исследовательской деятельности (в частности SWOT-анализ).

Традиционно в высшей школе активно используется сообщающая модель обучения, позволяющая студентам работать на репродуктивном уровне.

Для сравнения проектной и сообщающей моделей обучения представим основные этапы организации проектного обучения. Особенности каждой модели проявляются, как уже было отмечено, через деятельность преподавателя и обучающихся. В проектной технологии обучения можно выделить следующие основные этапы [1, 2, 5, 6]:

1. Пробное проектирование.
 - 1.1. Изучение проблемы.
 - 1.2. Формулировка проблемы.
 - 1.3. Определение целей и задач проекта.
 - 1.4. Выбор способов решения.
 - 1.5. Составление плана работы.
 - 1.6. Определение обязанностей и их распределение между членами проектной команды.
 - 1.7. Разработка критериев оценки качества конечного продукта и процесса проектирования.
2. Проектирование (реализация проекта).
 - 2.1. Планирование работ по проекту.
 - 2.2. Реализации проекта.
3. Итоги работы над проектом.
 - 3.1. Анализ результатов работы над проектом и оформление пояснительной записки.
 - 3.2. Презентация проекта.

Современный преподаватель при организации проектирования выполняет самые разнообразные функции [5]:

- *специалиста*, обладающего знаниями и умениями в различных предметных областях;
- *энтузиаста*, вдохновляющего и мотивирующего обучающихся на достижение целей обучения;
- *консультанта*, организующего доступ к информационным ресурсам, в том числе к другим специалистам;

- *руководителя* (особенно в вопросах планирования времени);
- *организатора* обсуждения различных способов выполнения проектных работ и преодоления возникающих трудностей;
- *координатора* группового процесса;
- *эксперта*, оценивающего качество выполненного проекта.

Данные функции преподаватель выполняет на всех этапах проектирования, но их степень выраженности зависит от характера деятельности обучающихся.

Качество проектной работы и конечного продукта проектирования зависит во многом от уровня мотивации обучающихся, которая может развиваться по мере роста их личного вклада в разработку проекта [4].

Первый этап определения целей проекта и планирования работ является обязательным. Эффективность проектного обучения во многом зависит от качества реализации именно этого этапа. Важным условием успешной организации проектной работы является следование правилам: активное задавание вопросов, право на ошибку, право на собственное мнение по вопросу [5, 6].

Основными ограничениями в использовании технологии проектно-ориентированного обучения являются [4, 5]:

- низкая мотивация обучающихся к участию в проекте (поэтому мотивирование должно осуществляться на протяжении всего проекта);
- недостаточный уровень развития у обучающихся умений проектной деятельности (отчасти это можно восполнить соответствующими учебно-методическими материалами для поддержки обучающегося на различных этапах проектирования);
- нечеткость определения критериев оценки результатов работы над проектом (их установление в ходе обсуждения с обучающимися, их понятность, достижимость и соответствие поставленным целям снимает данную проблему).

Преподаватель выступает не только в качестве консультанта, но и сотрудничает с обучающимися, размышляет, сомневается, пробует вместе с ними. Преподаватель в процессе проектирования дает возможность обучающемуся проявить себя, а не действовать по шаблону [6].

Одной из важнейших задач использования проектного обучения является создание условий, в которых обучающийся усваивает конкретные методы, способы, алгоритмы научного исследования. В этом случае обучающиеся выявляют проблемы исследования, ставят цели и задачи, определяют объект и предмет исследования, выбирают методики исследования.

Обучающийся имеет право выбора темы проектной работы, которая определяется в ходе совместного обсуждения с преподавателем.

Формы представления проектов могут быть различными в зависимости от целей и содержания: это может быть полный текст учебного исследования, статья, тезисы, доклад для устного выступления, стендовый доклад (оформ-

ление наглядного материала, текста и иллюстраций), реферат проблемного характера, компьютерная программа, прибор с описанием его действия, видео- и аудиоматериалы. На этапе выбора формы представления проекта обучающиеся обсуждают с преподавателем оптимальную форму представления результатов проектирования.

При оценке результатов проектной деятельности ценным является коллективное обсуждение, дополняемое самоанализом проектной деятельности, что способствует развитию культуры проектной исследовательской деятельности [1, 2].

Третий этап «Организация использования результатов проектирования» в большинстве случаев отсутствует, что снижает социальную ценность проделанной работы. Вместе с тем возможность практического использования результатов проектирования является важнейшим источником мотивации к работе для обучающихся [5].

Нередко преподаватели недооценивают возможность получения обучающимися практически значимых результатов. Кроме того, если по результатам проектирования формируется банк студенческих работ, то они могут быть использованы преподавателем в качестве образцов (более или менее успешных), или могут быть полезны обучающимся при изучении определенных разделов дисциплины.

Самоанализ на всех этапах проектирования становится обязательным для обучающихся, что дает им возможность осмыслить и освоить продуктивные способы проектировочной деятельности.

Основными проблемами проектирования на различных его стадиях являются:

- организация проектной работы преподавателем на основе сформулированных принципов требует дополнительного времени и усилий;
- реализация проекта за пределами учебного заведения является предпочтительной, но усложняется организационно;
- преподаватель не всегда готов оказать помощь обучающимся при возникновении у них затруднений как равноправный участник проекта;
- зачастую преподаватель считает, что критерии оценки проекта должен определять он, поэтому критерии оценки не обсуждаются с обучающимися;
- преподаватели не находят возможности оценивать качество процесса проектирования, уделяя основное внимание качеству конечного результата.

Реализация преподавателем проектного обучения предполагает наличие развитых проектировочных умений. Для повышения проектировочных умений преподавателей нужна специальная технология обучения, в рамках которой можно организовывать и направлять этот процесс.

Организационной формой такого процесса является курс «Проектирование учебного курса в рамках проектно- и проблемно-ориентированных технологий». Данный курс реализован на ФПК Новосибирского государственного технического университета [6].

Список литературы:

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. – М., 1997. – 511 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика: Проектив. Педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая кн., 1996. – 342 с.
3. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
4. Пидкасистый П.И. Организация познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 144 с.
5. Турло Е.М. Программа повышения квалификации «Проектирование учебных заданий по дисциплине с учетом современных образовательных технологий и психофизиологических особенностей обучающихся» / Е.М. Турло, Н.И. Лыгина // Педагогические и информационные технологии, менеджмент в образовании: сб. программ. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – С. 102-142.
6. Филимонов А.А. Организация проектной деятельности / А.А. Филимонов, В.И. Гам. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 256 с.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Булгакова Е.Т.*

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Раскрываются внешние и внутренние условия реализации принципа междисциплинарности в процессе становления субъекта профессионально-информационной деятельности, описываются психологические механизмы профессионально-информационной деятельности студентов при осуществлении междисциплинарного обучения.

Общеизвестно, что процесс профессиональной подготовки осуществляется целостно и системно и включает в себя освоение дисциплин общеобразовательного, общепрофессионального и специального блоков. Каждый из них находится в функциональной зависимости по отношению друг к другу, в тесной взаимосвязанности, взаимообусловленности и взаимопроникновении. Главная задача освоения любой дисциплины – воспитание у обучающихся потребности и умений использовать ее научное содержание для выработки целостной картины процесса решения познавательных и профессиональных проблем. Отсюда вытекают конкретизированные по сути своей междисциплинарные функции разных групп учебных дисциплин [3]. Поэтому процесс становления субъекта профессионально-информационной деятельности будет эффективен, если:

- изучение дисциплин будет носить непрерывный и равномерный характер в течение всего периода обучения студентов с учетом специфических дидактических принципов организации учебно-информационной среды;
- информационные технологии будут применяться в педагогическом процессе комплексно как совокупность трех взаимосвязанных компонентов: объектов изучения, инструментов освоения дисциплин и технологий работы с профессиональной информацией;
- используемые в учебном процессе элементы информационных технологий будут рационально сочетаться с традиционными технологиями и поддерживаться современными техническими средствами.

При таком подходе к организации учебно-познавательной деятельности обеспечивается непрерывность, преемственность в изучении дисциплин ин-

* Ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития, кандидат педагогических наук, доцент.

формационного цикла, достаточность и отсутствие дублирования материала, интеграция специальной, профессиональной и компьютерной подготовки, что способствует формированию определенного мировоззрения в информационной среде и освоение основ профессионально-информационной деятельности, т.е. умению целенаправленно работать с информацией, используя для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию и соответствующие ей технические программные средства.

Однако изменение лишь содержательной части учебного плана не ведет автоматически к повышению уровня информационной подготовки студентов. Необходимо соответствующее методическое и информационное обеспечение, инновационные технологии обучения и общие принципы подхода к организации педагогического процесса на всех этапах подготовки специалиста.

Модернизация принципов обучения является мостом, соединяющим теоретические представления с постоянно развивающейся педагогической практикой. Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые ставятся перед ними. Иными словами, это методологическое выражение познавательных законов и закономерностей знание о целях, сущности, выраженной в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики [2].

В связи с разработкой междисциплинарной модели обучения студентов выделим в качестве доминирующего принцип междисциплинарности, который создает дидактическую основу для планомерного осуществления междисциплинарных связей. Современные информационные технологии расширяют возможности применения принципа междисциплинарности и способствуют усилению влияния его на весь процесс обучения, так как использование данных технологий в области образования изменяет всю учебную инфраструктуру, отношения и формы поведения субъектов образовательного процесса и содержание обучения.

Междисциплинарные связи разрешают существующее в предметной системе обучения противоречие между разрозненным усвоением знаний и необходимостью их синтеза, комплексного применения в практике, трудовой деятельности и жизни человека.

Комплексное применение знаний из разных предметных областей – это закономерность современного производства, решающего сложные технические и технологические задачи. Умение комплексного применения знаний, их синтеза, переноса идей и методов из данной науки в другую лежит в основе творческого подхода к любой деятельности человека в современных условиях. Вооружение такими умениями – актуальная социальная задача высшей школы, диктуемая тенденциями интеграции в науке и практике и решаемая с помощью междисциплинарных связей.

Проблемы построения междисциплинарного образовательного пространства для формирования навыков профессионально-информационной

деятельности будущих специалистов требуют решения вопроса *психологического обеспечения* процесса. Ведь процесс формирования интегративных знаний и умений у будущих специалистов, а значит, и учебно-воспитательный процесс вуза, элементом которого он является, тесно связан не только с собственно личностными характеристиками, но также и с развитием познавательных процессов: вниманием, памятью, мышлением, способностями личности, которые отражают уникальность личности и влияют на все компоненты учебно-воспитательного процесса.

Психологические механизмы профессионально-информационной деятельности студентов при осуществлении междисциплинарного обучения могут быть условно разделены на *три этапа*.

Выдвижение перед студентами профессионально-информационных задач междисциплинарного характера на *начальном этапе* обучения значительно активизирует учебную деятельность (напряжение памяти, мышление эмоционально-волевых усилий, развитие воображение и речи). Память, прошлый опыт индивида сохраняют все мотивационные, обстановочные и пусковые стимулы, встречавшиеся ранее. Таким образом, междисциплинарные связи на первоначальных этапах их включение в учебный процесс играют *роль побуждающего механизма*. Знание, полученные студентами в результате предшествующего опыта, становятся регуляторами активности в освоении профессионально-информационной деятельности.

На *следующих этапах* формирования навыков профессионально-информационной деятельности междисциплинарные связи выполняют *детерминирующую функцию*, благодаря интеграции знаний и умений, что повышает продуктивность протекающих психических процессов. Информация и ее интеграция выступают важнейшими регуляторами активности индивида. Так, актуализация опорных знаний из различных дисциплин и их интеграция, синтез, обобщение при решении междисциплинарных профессионально-информационных задач способствует выработке наиболее полных оценок и целесообразных в данных условиях действий.

Междисциплинарное знание выступает как результат обобщающих действий и включается в новый способ их осуществления. *Формирование обобщенных междисциплинарных навыков профессионально-информационной деятельности* составляет *завершающий этап* его усвоения. У студентов складывается новый способ мышления, умение видеть прикладные аспекты данной деятельности.

Формирование умений комплексного использования знаний, выработка рациональных путей решения сложных профессионально-информационных задач, исключаяющих их узкоэмпирическую направленность, во многом достигается с опорой именно на междисциплинарные связи.

Отмети, что задачи, связанные с разработкой новых технологий обучения (на основе междисциплинарных связей с применением информацион-

ных технологий) могут решаться только на стыке исследований в педагогике, психологии и информатике. Неэффективность большинства из существующих обучающих программ связана с игнорированием многих психолого-педагогических проблем, поскольку разработчики по большей части являются специалистами в области информационных технологий и не имеют достаточной психолого-педагогической подготовки, необходимой для составления обучающих программ. Пути преодоления этих недостатков очевидны и заключаются в опережающем развитии теории и методики применения современных компьютерных технологий, а также в привлечении к этой работе соответствующих специалистов.

Особое внимание необходимо уделить таким формам и методам обучения, которые позволили бы студенту активно включаться в самостоятельный поиск. Междисциплинарный подход на основе новых информационных технологий предоставляет практически неограниченные возможности для современной творческой деятельности преподавателей и студентов. В отношениях между педагогами и студентами появился компьютер, предоставляющий новые возможности и требующий нового подхода к обучению. Новые информационные технологии предъявляют более серьезные требования к качеству труда и уровню компетентности педагогов, как по объему знаний и их системной ориентации, так и по педагогическому мастерству. Отсюда вытекают задачи проектирования компьютерных технологий обучения и новые способы организации обучения в системе «преподаватель – студент» [1]:

- создание необходимых условий учебного сотрудничества между преподавателями и студентами, опосредованных применением компьютера;
- организация коллективных «проектов», требующих взаимодействия группы обучаемых с компьютером и между собой;
- определение оптимального соотношения компьютерных и безкомпьютерных форм обучения.

Таким образом, взаимосвязь всех видов деятельности, включенных в учебный процесс, должна содействовать не только приобретению новых знаний, но и развитию многих качеств личности, необходимых для обучения. В этой взаимосвязи проявляется влияние предметных особенностей каждого вида деятельности, происходит взаимодополнение их за счет особенностей друг друга. В таких условиях деятельности каждый студент может найти выход своим индивидуальным потребностям, проявить свои возможности, развить творческие силы. В условиях междисциплинарного обучения с использованием компьютерных технологий такие возможности возрастают, поскольку уже сейчас очевидна уникальная роль телекоммуникаций (электронной почты, телеконференции, web-семинары и пр.) в интеллектуальном, культурном развитии обучаемых, формирование у них исследовательских навыков, в развитии концептуального мышления.

Учебный процесс, построенный на междисциплинарной интегративной основе, способствует повышению уровня мотивации овладения профессионально-информационной деятельностью за счет понимания «нужности», социальной и профессиональной значимости получаемых знаний, умений, стимулирования познавательных интересов и потребностей, стремления к повышению уровня информационной культуры и т.д. Междисциплинарная интеграция способна придать личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов студентов в других областях знаний. Содержание одной предметной области может выступать ценностным через содержание другой предметной области. Проектирование становления субъекта профессионально-информационной деятельности на междисциплинарной основе создает больше возможностей для развития информационной культуры через серию профессионально значимых проблемных ситуаций, решение междисциплинарных проблем. Проблемные ситуации легко создаются на стыке разнохарактерных знаний и способов учебной и профессионально-информационной деятельности, а именно это и присуще междисциплинарному интегративному содержанию.

Отсюда следует, что междисциплинарный подход в становлении субъекта профессионально-информационной деятельности раскрывает широкие возможности и может реализовать культурологическую направленность данного процесса.

Список литературы:

1. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения // Информатика и образование. – 1989. – № 3.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998.
3. Чебышев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблемы качества // Высшее образование в России. – 2000. – № 1.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© Марченкова Н.Г.*

Оренбургский институт путей сообщения – филиал
Самарского государственного университета путей сообщения, г. Оренбург

Информатизация жизни общества и связанное с ней широкое распространение средств ИКТ оказывают заметное влияние на содержимое образо-

* Доцент кафедры Общих профессиональных дисциплин, кандидат педагогических наук.

вания. Современные компьютерные технологии предоставляют в распоряжение участников образовательного процесса новые технологические средства обучения, стимулируют создание автоматизированных систем для решения задач образования. Цели, содержание, методы и технологии образования теряют привычную устойчивость. Если раньше наука была озабочена приумножением и накоплением знания, то сегодня сосредотачивается на способах овладения накопленным, признавая ведущую роль информатики в своем дальнейшем развитии. Информатизация образования является составной частью глобального процесса информатизации, разворачивающегося в нашем обществе. «В перспективной системе образования должны доминировать информационные компоненты, обеспечивающие студентов необходимыми знаниями и практическими умениями о новой информационной среде общества, формирующими у них новое мировоззрение, основанное на понимании определяющей роли информации и информационных процессов в природных явлениях, человеческом обществе», – отмечает К.К. Колин [3, с. 43].

Информатизация высшего технического образования – это инновационный процесс совершенствования форм и методов обучения и организации учебного процесса, автоматизации информационно-методического обеспечения и организационного управления на основе информационных технологий с целью модернизации системы образования. Его целью является подготовка студентов к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества. Информатизация образования способствует достижению:

- повышения качества образования;
- увеличению степени доступности образования;
- повышению экономического потенциала в стране за счет роста образованности населения (человеческий капитал);
- интеграции национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную информационную инфраструктуру мирового сообщества.

Одним из главных направлений модернизации отечественного образования, по мнению Д.Е. Прокудина, является его информатизация, которая на современном этапе развивается по следующим направлениям:

- оснащение образовательных учреждений современными средствами информатики и использование их в качестве нового педагогического инструмента, позволяющего существенным образом повысить эффективность образовательного процесса;
- использование современных средств информатики, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса;
- развитие и все более широкое распространение дистанционного образования как нового метода реализации процессов образования и самообразования;

- пересмотр и радикальное изменение содержания образования на всех его уровнях, обусловленные стремительным развитием процесса информатизации общества.

Распространенная в конце прошлого века трактовка информатизации образования, как процесса оснащения образовательных учреждений средствами информационно-коммуникационных технологий (процесса компьютеризации), в настоящее время развита до трактовки информатизации образования как процесса изменения содержания, методов и организационных форм учебной работы в условиях информатизации общества [5].

Анализ научной литературы показал разнообразие определений понятия «информатизация образования»:

- целенаправленная деятельность по разработке и внедрению информационно-коммуникационных технологий: в учебном процессе – при подготовке граждан к жизни и деятельности в условиях современного информационного общества; при повышении качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов – на основе широкого использования информационно-коммуникационных технологий; в управлении системой образования – для повышения эффективности и качества процессами управления; в методической и научно-педагогической деятельности – для повышения качества работы педагогов; в разработке и внедрении новых образовательных технологий – на основе использования информационно-коммуникационных технологий [4];
- процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [6];
- процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях современного информационного мирового сообщества и продуктивного использования информации и знаний на основе широкого использования нетрадиционных носителей информации [1];
- процесс, направленный на реализацию замысла повышения качества содержания образования, проведение исследований и разработок, внедрение, сопровождение и развитие, замену традиционных технологий на более эффективные во всех видах деятельности в национальной системе образования России (Концепция информатизации сферы образования РФ);
- процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, иницирующий: во-первых, совершенствование механизмов управления системой образования на основе ис-

пользования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; во-вторых, совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в условиях информатизации общества; в-третьих, создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; в-четвертых, создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [7].

Анализируя вышеизложенное, отметим, что информатизация образования влияет на все аспекты деятельности преподавателя и студента и ведет к изменению существенных сторон образовательного процесса. Повышается самостоятельность студента, поскольку расширяется спектр учебных действий, возможность оперировать большим количеством разнообразной информации, интегрировать ее, автоматизировать обработку, моделировать процессы и др. Преподаватель освобождается от рутинных операций, получает возможность более дифференцированно диагностировать студентов, отслеживать динамику обучения, развития и становления личности. Информационные технологии привели к прорыву в образовании, стали базисом инновационного обучения, изменили мышление современного педагога и студента, которые осваивают информационную картину мира.

Интернет является важнейшим феноменом, который активно влияет на мировоззренческие и социально-философские концепции, господствующие в современном обществе, способствует развитию новых видов коммуникации, мышления, свободы и творчества, ведёт к образованию цивилизации нового типа, основанной на коммуникативно-синергетической парадигме. Сегодня Интернет – это не просто новая технология, позволяющая общаться вне обычных пространственных границ и временных ограничений. Это еще и новое информационное пространство, а для многих и вовсе – подлинная среда обитания. Можно утверждать, таким образом, что Интернет является не только *техническим*, но и *социально новым явлением*, то есть – средоточием новых форм бытия. Интернет меняет наши представления о мире и о самих себе. Новые информационные технологии оказывают широчайшее воздействие на культуру, на наш повседневный быт. То, что раньше казалось невозможным, становится повседневной реальностью. Открытость знаний, накопленных человечеством, широкая возможность выбора и сопоставления – вот что дает нам Интернет. Это не может не оказывать влияния на процесс образования.

Таким образом, информатизация образования является не только технологическим процессом смены эффективных технологий и образовательных средств. Образование – это не просто получение информации, какой угодно и кем угодно. Это всегда система, дисциплина, последовательность, особый жизненный контекст и распорядок. В настоящий момент кризисное развитие российского общества тяжело отражается на его образовательном потенциале, на материально-технической базе системы образования, ее кадрах, на состоянии научно-методического обеспечения, информационных ресурсах. В перспективе информатизация образования создаст невиданные ранее возможности для решения проблем сохранения и преумножения образовательного потенциала.

Список литературы:

1. Глушков В.М. Энциклопедия кибернетики [Электронный ресурс] / В.М. Глушков. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/72450>. – Загл. с экрана.
2. Дерешко Б.Ю. Информатизация образования: опыт и новые решения / Б.Ю. Дерешко, С.П. Лукьянов // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2003. – № 5 – С. 65-69.
3. Колин К.К. Информационная цивилизация / К.К. Колин; Рос. акад. наук, Ин-т проблем информатики. – М.: ИПИ РАН, 2002. – 112 с.
4. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – № 112.
5. Прокудин Д.Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы [Электронный ресурс] / Д.Е. Прокудин // Антропология. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html. – Загл. с экрана.
6. Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецова, А.Ю. Кравцова. – М.: Дрофа, 2008. – 320 с.
7. Солдаткин В.И. Информационно-образовательная среда открытого образования [Электронный ресурс] / В.И. Солдаткин // Российский государственный институт открытого образования (РГИОО), Москва ИКТ портал: материалы конф. – Режим доступа: www.ict.edu.ru. – Загл. с экрана.

Секция 5

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ОТ ДИСТРЕССА К ЭУСТРЕССУ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА

© Павлова А.Ф.*

Институт искусств Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Статья посвящена вопросу подготовки студентов-музыкантов в вузе к публичному выступлению. Основываясь на исследованиях психологов в области стресса, в статье выявляются особенности двух его форм – дистресса и эустресса. Учитывая созидательный и травматический эффекты стресса, автором предлагаются собственные практические рекомендации по преобразованию дистрессового состояния студента-музыканта перед концертным выступлением в эустрессовое.

Понятие «стресс», возникшее в физиологии в 30-х гг. XX века, прочно вошло в нашу повседневную жизнь. На сегодняшний день оно приобрело статус одной из базовых научных категорий, рассматриваемой рядом научных дисциплин, в числе которых психология, медицина, физиология, биология и др. Вопреки привычному бытовому определению, стресс – это не просто нервное напряжение, а, по определению Г. Селье, неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [3, с. 24]. То есть стресс помогает организму человека приспособиться к возникшему внешнему раздражителю. Несмотря на заложенную в стрессе защитную функцию, он отнюдь не всегда становится союзником организма.

Последнее время внимание психологов, подробно изучающих механизмы стресса (В.В. Суворова, М. В. Топчий, Д.А. Леонтьев, Р. Мэй) сконцентрировано вокруг вопроса, почему одни и те же стрессовые стимулы (стрессоры) могут оказывать конструктивное и деструктивное влияние на организм и, как следствие, поведение человека. Понятия дистресс (от греческого «дис» – расстройство) и эустресс (от греческого «эу» – хороший, настоящий), введенные в психологию еще Г. Селье вызывают все больший интерес ученых. Однако, деструктивный стресс (дистресс) получил более пристальное рассмотрение. Большинство исследователей акцентирует свое внимание на проблемах, связанных с дистрессом, гораздо меньшее количество работ посвящено эустрессу.

В настоящее время появились исследования, соотносящие проблемы стресса с условиями профессиональной работы человека. Самоукина Н.В. пишет: «Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной дея-

* Соискатель кафедры Теории, истории и педагогики искусства.

тельностью» [2, с. 56]. Фактически речь здесь идет о профессиональном дистрессе. Самоукина Н.В. выделяет основные виды профессионального стресса (дистресса), в числе которых эмоциональный стресс, возникающий при реальной или предполагаемой опасности (чувство вины за невыполненную работу, отношения с коллегами и др.), нередко разрушающий глубинные установки и ценности работника, связанные с его профессией [2].

Специфика подготовки студентов-музыкантов в вузе включает в себя два генеральных аспекта: подготовку студента к педагогической деятельности и подготовку его же к деятельности концертирующего музыканта. Если первая сторона образовательного процесса практически исключает стрессовые ситуации, вторая, напротив, напрямую с ними связана.

В независимости от будущей профессиональной специализации студента-музыканта, программой российского высшего музыкального образования предусмотрено совершенствование концертно-исполнительских качеств обучаемого, оценивающихся при публичном выступлении (экзамен). Кроме того, в программу обучения студентов входит концертная практика, включающая в себя публичные выступления на различных площадках. Безусловно, эта сторона обучения будущих музыкантов сопряжена с большими нервно-эмоциональными нагрузками. Ситуация осложняется тем, что подготовка к концертным выступлениям студентов-музыкантов в течение учебного года осуществляется в спокойной обстановке, не осложненной стрессогенными факторами. Публичное выступление, имеющее место у рядового студента не более одного-двух раз за семестр, может стать настоящим «бедствием» для обучаемого. Неправильная организация текущей подготовки, эмоциональная нестабильность личности, отсутствие опыта успешного преодоления подобных стрессовых ситуаций в прошлом создают благоприятную почву для вхождения студента в состояние дистресса, последствия которого могут перечеркнуть всю подготовительную работу обучаемого, дав, в отдельных случаях, результат близкий к нулю.

Парадоксальным остается следующий факт: в музыкальном образовании при подготовке студента к концертному выступлению большое внимание уделяется выставлению трактовки музыкального сочинения, технической и художественно-эстетической подготовке обучаемого, при этом психологическая составляющая, связанная с преодолением стрессового состояния во время публичного исполнения остается в стороне. В лучшем случае это будет несколько общих фраз, сказанных педагогом студенту в преддверии концерта, чаще же молодой музыкант обречен на самостоятельные поиски оптимального эмоционально-концертного состояния, которые далеко не всегда успешны. Бесплодные попытки поиска могут закончиться снижением эффективности концертной деятельности или полному отказу от нее по окончании вуза.

Во избежание таких негативных последствий педагогам музыкальных вузов необходимо обращаться за решением обозначенной проблемы в об-

ласть не только музыкального исполнительства и педагогики, но и современных исследований в области психологии.

Учитывая одну из основных специфик освоения профессии музыканта – стресс во время публичного выступления – а так же созидательный и травматический эффекты стресса, постараемся найти оптимальные пути преобразования дистрессового состояния в эустрессовое студентом-музыкантом перед концертом.

Для начала сведем изменения физиологических и познавательных процессов человеческого организма при дистрессе и эустрессе в одну таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики дистресса и эустресса

Показатели	Дистресс	Эустресс
Пульс	свыше 100	90-100
Артериальное давление	резкое повышение или понижение	умеренно повышено
Дыхание	сильное учащение дыхания, иногда отдышка	умеренное учащение
Реакция кожных покровов	побледнение кожи, красно-белые пятна	покраснение кожи
Температура тела	озноб, холод, холодный пот	ощущение тепла или жара
Двигательная активности	чрезмерно повышенная	возрастает
Внимание	трудности в концентрации	улучшается
Память	ухудшается	улучшается
Мышление	узость поля зрения мышления	носит творческий характер

Оптимизация предконцертного состояния студентов-музыкантов достаточно сложный и длительный процесс, требующий не только корректирования внешних проявлений дистресса у студентов в преддверии концерта, но и понимания всего механизма стресса в целом, знания первопричин, способствующих вхождению начинающих музыкантов в негативное психологическое состояние перед публичным выступлением. На рис. 1 приведена модель механизма корректирования стрессового состояния студента-музыканта.

Проведя диагностику состояния студента-музыканта перед публичным выступлением будет ошибкой начать коррекцию отдельных негативных проявлений стресса, например, медикаментозно повышать или понижать давление или пульс, характерные для дистресса до показателей эустресса. «Лечить» нужно не следствия, а причины, выявить которые будущему исполнителю должны помочь в процессе обучения в вузе, прежде всего, на индивидуальных занятиях.

Исключая по модели взаимного соответствия индивидуума и среды те случаи, когда требования учебной программы подготовки студента-музыканта в вузе предъявляют ему требования, не соответствующие его способностям, выдвинем предположение, что любой студент-музыкант способен тем или иным способом довести свое предконцертное состояние до опти-

мального, опираясь не только на самодиагностику и самоконтроль, но и на грамотную помощь преподавателя на индивидуальных занятиях.

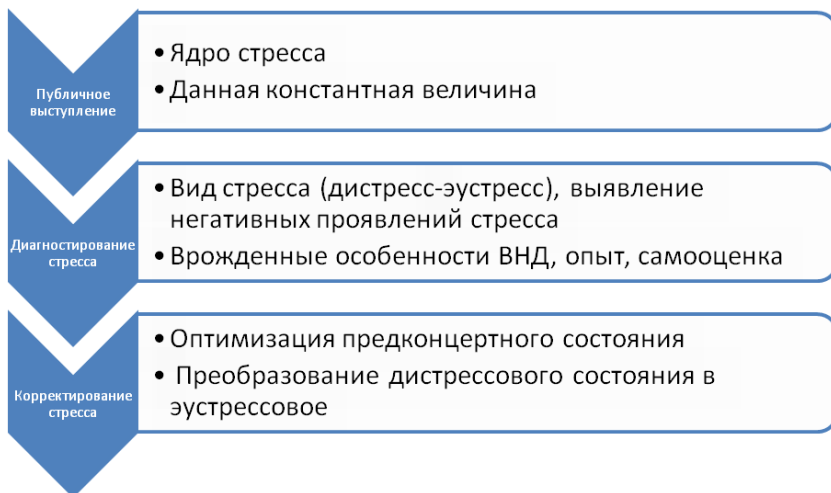


Рис. 1. Модель корректирования стресса

Предварительная диагностика, направленная на выявления первопричин дистрессовых состояний, может быть проведена педагогом в различных формах: опрос, наблюдение, эксперимент. Полученные в ходе диагностических мероприятий сведения могут стать плацдармом для разработки методики оптимизации предконцертного состояния студента музыканта и доведения его до эустрессового.

Попробуем объединить наиболее часто диагностируемые первопричины дистрессового состояния студента-музыканта перед концертным выступлением и способы их преодоления.

1. Преувеличение значимости публичного выступления.

Рекомендуется создание плановых стрессовых ситуаций (классное прослушивание, открытый урок); создание неожиданных стрессовых ситуаций (падение стула, вход постороннего человека во время исполнения), активная концертная деятельность в менее обязывающих условиях (ДМШ, СОШ, музее).

2. Заниженная самооценка.

Должна быть проведена психологическая подготовка студента (знание закономерностей протекания стресса, знание сильных и слабых сторон своего темперамента); возможна консультация у штатного психолога, обсуждение проблемы группой студентов-музыкантов (опыт других исполнителей); рекомендуется приглашение на публичные выступления студента доброжелательной публики.

3. Отсутствие мотивации к концертной деятельности.

Проведение комплекса мероприятий по выработке стойкой мотивации к сценической деятельности (важно доказать студенту значимость его исполнительской деятельности: участие в концертах, поездки на конкурсы); поощряется активная концертная деятельность.

4. Негативные врожденные особенности ВНД и памяти.

Определение у обучаемого типа темперамента и особенностей памяти (знание и коррекция слабых сторон ВНД и памяти, активное использование сильных), грамотный подбор концертного репертуара, психологическая подготовка студента (знание закономерностей протекания стресса, знание сильных и слабых сторон своего темперамента).

5. Отсутствие профессионального самоопределения.

Должна проводиться выработка стойкой мотивации к сценической деятельности, активная концертная деятельность; определяются четкие перспективы на будущее.

6. Отсутствие достаточной концертной практики.

Рекомендуется активная концертная деятельность в менее обязывающих условиях (ДМШ, СОШ, музее); формирование знаний механических способов оптимизации физиологического состояния (дыхательные упражнения, релаксация).

В заключении хочется заметить, что в настоящее время профессиональный стресс выделен в отдельную рубрику в Международной классификации болезней (МКБ-10). Безусловно, стресс музыканта-исполнителя до и во время публичного выступления можно классифицировать как профессиональный стресс, а, следовательно, как болезнь. Как известно, чем раньше начать «лечение», тем успешнее оно будет.

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать вывод о важной роли высококвалифицированных специалистов в вузе, которые могут сформировать не только общую сценическую культуру студента-музыканта, но и предложить адекватную методику подготовки к концертно-сценической деятельности, индивидуальную для каждого обучаемого.

Список литературы:

1. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личности: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 1.
2. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 420 с.
3. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
4. Топчий М.В. Развитие феномена тестовой тревожности у студентов // Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития. Материалы XII годичного научного собрания СКСИ. – Ставрополь:СКСИ, 2004.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

© Скворцова В.П.*

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

В статье рассматриваются сущностные основания метода социального проектирования, его педагогические возможности для формирования самосознания личности.

Деятельностный подход к организации воспитательной работы выступает в качестве общей концептуальной основы формирования самосознания учащихся. В деятельности развивается психика человека, происходит становление его личностных качеств, проявляется инициатива и ответственность, усиливаются возможности для самоопределения и самореализации.

В самом общем виде деятельность определяется как специфически человеческая форма активности, содержанием которой является целесообразное изменение и преобразование окружающего мира [6, с. 180-181]. Основными ее характеристиками являются субъектность, целенаправленность, активность, осознанность, структурность, результативность.

Вся совокупность деятельностного отношения личности к миру может быть представлена несколькими типами: познавательным (созерцательным), практическим (преобразующим), которое распадается на непосредственно преобразующее, без определенной модели и на проектировочное, предполагающее, что преобразованию предшествует некий образ – цель.

Проектирование является специфической формой моделирования, ориентированного не столько на познание отображаемых в модели фрагментов действительности, сколько на создание ее новых элементов. Такая деятельность, развивающая саму действительность, необходимо ведет к преобразованию самого субъекта процесса проектирования, его самоопределению.

Анализ психолого-педагогической литературы (В.П. Бедерханова, В. Васильев, И.Н. Бухтиярова, Т.Е. Веденеева, Н.Н. Гоппе, Ю.В. Горюнова, В.В. Гусев, С.А. Елисеев, Н.Н. Курова, Н.В. Матяш, А.В. Михайлов, М.М. Морозова, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, С.А. Пилгогина, К.Н. Поливанова, М.Б. Романовская, А.С. Рудакова, И.С. Сергеев, В.И. Слободчиков, С.М. Шустов и др.) свидетельствует о том, что большое количество работ российских ученых посвящено проблемам использования проектной деятельности в образовательной области.

* Аспирант, учитель английского языка МБОУ «Деминская основная общеобразовательная школа».

Философия прагматизма, оценивающая идеи по результату их практического применения стала основанием для появления прагматической педагогики и в частности метода проектов, предполагающих, что опыт, который может быть востребован ребенком в жизни, приобретается не путем пассивного восприятия знаний, а в значимой для него деятельности. Основоположниками метода проектов являются американские ученые-педагоги Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс, Д. Снезден, рассматривающих проектирование как активную познавательную и творческую совместную деятельность детей при решении одной и той же проблемы. Декроли О. предложил дефиницию «метод центров интересов», фундаментальным принципом которого является отбор материала с опорой на потребности и интересы ребенка.

Таблица 1

Дефиниции понятия «проектная деятельность» в трудах отечественных и зарубежных педагогов

Исследователь	Определение
Джонс Дж.К.	Осуществление сложного акта интуиции, нацеленного на инициацию изменений в окружающей человека среде [2].
Ресвик Дж.Б.	Творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое и полезное, чего ранее не существовало [11].
Бухаркина М.Ю.	Совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель и согласованные способы, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [9].
Матяш Н.В.	Интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности [5].

Таким образом, с педагогической точки зрения проектная деятельность – это творческая деятельность, проблемная по форме предъявления материала, практическая по способу его применения, интеллектуально нагруженная по содержанию, самостоятельная по характеру добывания знаний.

Кантор К.М. относит проект к специфической форме сознания, совмещающей в себе черты логических, эмоциональных и субъективных его форм и опирающейся на способность продуктивного воображения [3, с. 44].

В отечественной педагогике понятие проект связывается с активной, самостоятельной, творческой деятельностью, соответствующей потребностям, интересам и склонностям школьников. Карачев А.А. [4] определяет назначение проекта: «повышение мотивации школьников» и «формирование определенных личностных качеств».

Мы опираемся на толкование понятия «метод проектов», предложенное Н.Ю. Пахомовой, рассматривающей его как одну из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи проекта, интегрирующий в себе

проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [8].

Воспитательный потенциал метода проектов, заключается в том, что:

- метод проектов является педагогической технологией, актуализирующей субъектную позицию ребенка в педагогическом процессе, является методом, идущим от детских потребностей и интересов, возрастных и индивидуальных особенностей детей, стимулирующим детскую самостоятельность;
- метод проектов, являясь методом практического целенаправленного действия, открывает возможность формирования собственного жизненного опыта ребенка по взаимодействию с окружающим миром;
- метод проектов способствует актуализации знаний, умений, навыков ребенка, их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром; стимулирует потребность ребенка в самореализации, самовыражении, в творческой личностно и общественно значимой деятельности; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых, позволяет сочетать коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе;
- метод проектов – один из немногих методов, выводящих педагогический процесс из стен детского учреждения в окружающий мир, природную и социальную среду, педагогизирующих процесс освоения ребенком окружающего мира, стихию влияний окружающей среды на ребенка.

В воспитательном плане особую ценность на современном этапе развития российского общества приобрели проекты социальной направленности, привлекающие школьников и студенческую молодежь своей общественной значимостью, посильностью, возможностью улучшить свое ближайшее окружение.

Сторонники проектного подхода в воспитании отмечали, что процесс формирования гражданско-патриотической позиции может быть эффективным лишь при опоре на личный опыт учащихся, полученный в реальной социальной, экономической, политической действительности, при изучении ее во всех противоречиях, при первом опыте социального участия, расширяющего поток «внешкольной информации», развивающий способность к сочувствию другому человеку посредством вовлечения в проект. В подобных актах самостоятельности субъект не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется.

Обосновывая специфику социального проекта учащихся, авторы предлагают различные определения данного феномена.

В соответствии с логикой нашего исследования, уточним педагогическую сущность концепта «социально-проектная деятельность», основываясь на функциональных характеристиках родовых для него понятий «деятельность», «проект», «проектная деятельность», «социальный проект».

Таблица 2

**Определения понятия «социальный проект»,
предложенные современными исследователями**

Автор	Сущность понятия
Бочаров О.Е.	Сконструированное инициатором проекта социальное нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся социальной среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и воздействует на отдельных людей и социальные группы [1, с. 96].
Пахомов В.П.	Описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена и конкретных методов и шагов по ее реализации; средство управления деятельностью, конкретная форма, которая включает: введение (анализ, разъяснение актуальности и новизны по сравнению с аналогами, указание сферы применения, функционального назначения, выявление конкретной, локальной и решаемой проблемы); постановку цели деятельности и конкретных, достижимых задач; управленческо-кадровый аспект; содержание и механизм реализации (этапы, формы, методы, организационная структура, план конкретных действий); характеристику и способ оценки планируемых результатов; бюджет (материально-техническое обеспечение) [7, с.7].
Прутченков А.С.	Модель предлагаемых изменений в ближайшем социальном окружении в виде: а) словесного описания предполагаемых действий по осуществлению указанных изменений; б) графического изображения (чертежей, схем и т.д.); в) числовых показателей и расчетов, необходимых для осуществления планируемых действий [10].

Исходя из этого, определим социально-проектную деятельность как *специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый школьниками комплекс действий, основанный на актуальной для общества и лично-стно значимой для ребенка проблеме, решение которой направлено на позитивное изменение ситуации в местном сообществе посредством сотрудничества с представителями власти, общественными структурами, гражданами.*

Существуют следующие виды социальных проектов, реализуемые в образовательной сфере: прикладные (результат выполнения такого проекта может быть непосредственно использован в практике); информационные (предназначены для работы с информацией о каком-либо объекте, явлении, событии; предполагает анализ и обобщение информации и представление для широкой аудитории, в том числе и в среде Интернет); ролевые и игровые (участники принимают на себя определенные социальные роли, обусловленные содержанием проекта, определяют поведение в игровой ситуации); исследовательские (результат связан с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования: гипотеза, задача и др.).

Социальный проект характеризуется своей центрацией на осознание сопричастности к обществу и государству, на формирование ценностно-

смысловой сферы учащегося, активизацией творческого мышления и удовлетворяющей потребности учащихся в самореализации и саморазвитии.

Список литературы:

1. Акимов Д.И. Социальное проектирование как маркетинговая технология / Д.И. Акимов // Социология. – 2010. – № 3. – С. 96-98.
2. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Дж.К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
3. Кантор К.М. Социально-философское объяснение проектных возможностей / К.М. Кантор // Вопросы философии. – 1981. – № 11. – С. 79-89.
4. Карачев А.А. Метод проектов и развитие творчества учащихся / А.А. Карачев // Школа и производство. – 1997. – № 2. – С. 10-11.
5. Матяш Н.В. Развитие теории и практики проектного обучения в отечественной и зарубежной педагогике / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Матяш // Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты. – Брянск: Изд. БГПУ, НМЦ «Технология», 1999. – С. 108-154.
6. Огурцов А.П. Деятельность. Т. 8 / А.П. Огурцов, Э.Г. Юдин // Большая советская энциклопедия. – М., 1972. – С. 180-181.
7. Пахомов В.П. Социальное проектирование / В.П. Пахомов. – Н.Новгород: «Педагогические технологии», 2004. – С. 4-24.
8. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
9. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
10. Прутченков А.С. Шаг за шагом, или Технология подготовки и реализации социального проекта / А.С. Прутченков // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 92-108.
11. Reswick J.B. Prospectus for Engineering Design Centre. – Cleveland, Ohio: case Inst. of Technol., 1965.

Секция 6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

© Булимова И.Н.*

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань

В статье уточнено понятие «исследовательская компетентность школьников», рассматриваются технологические основы ее формирования при изучении биологии, развитие личности ученика-исследователя, его исследовательской позиции.

В последние годы в обществе уделяется много внимания сфере образования. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы», а также в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах нового поколения перед школой поставлены задачи развития у обучаемых познавательной активности, самостоятельности, инициативы, формирования умений творческой, исследовательской, проектной деятельности, сотрудничества, воспитание ученика-исследователя, в связи с чем стала актуальной проблема формирования исследовательской компетентности учащихся.

Анализ научной литературы показал, что исследовательская компетентность обучаемых, её становление и развитие рассматриваются в ряде защищенных диссертаций: Т.В. Альниковой, Я.В. Кривенко, Ушакова, Е.В. Феськовой и др. Тем не менее, в настоящее время этот вопрос недостаточно изучен в педагогической науке, нет однозначного понимания сущности исследовательской компетентности, даны разные концептуальные подходы процесса ее формирования, отсюда следует необходимость дальнейшего исследования данной проблемы.

Изучение научной литературы позволило нам уточнить данную категорию. Опираясь на понятие «компетентность», формулируемое Г.К. Селевко [5, с. 139], мы понимаем *исследовательскую компетентность* как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к самостоятельной исследовательской деятельности, основанной на знаниях, умениях, навыках и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на успешное личностно или социально значимое исследование, творческое преобразование действительности.

При определении компонентов исследовательской компетентности мы исходили из положения А.В. Хуторского о том, что понятие «компетентность» «включает не только когнитивную и операционально-технологиче-

* Соискатель кафедры Педагогики и педагогических технологий, заслуженный учитель России.

скую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую [7].

В структуре исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы мы выявили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический, интеллектуальный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, социальный. *Мотивационный* компонент включает систему мотивов, обеспечивающих позитивное отношение ученика к исследованию, его высокую степень активности и творчества в исследовательской деятельности. *Когнитивный* – систему знаний, необходимых в исследовательской деятельности. *Деятельностно-практический* компонент предполагает овладение учащимися системой умений: организационных, исследовательских, коммуникативных, рефлексивных, с помощью которых выполняется исследование; умения работать с информацией; представлять результаты исследований. *Интеллектуальный* компонент включает способности, реализуемые и развивающиеся в ходе исследовательской деятельности, владение логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, выдвижение гипотез, аналогия, классификация, составление логических рассуждений, моделирование).

Ценностно-смысловой компонент отражает понимание смысла, личностной и социальной значимости исследовательской компетентности, позитивную самооценку, чувство гордости за свою работу, ответственность за выполнение исследования, проекта. Эмоционально-волевой компонент подразумевает уверенность в работе, настойчивость в поиске решения проблемы, самостоятельное преодоление трудностей, независимость, смелость, целеустремленность. Социальный компонент предполагает активную личностную позицию школьников в обществе (пропаганду результатов биоэкологических исследований, участие в экологических акциях и др.), связь исследований учащихся с социумом, его потребностями; подготовку к участию в повседневной жизни, что проявляется в исследовательской позиции школьников в разных сферах деятельности и различных жизненных ситуациях; готовность к социальному взаимодействию.

Исследовательская компетентность выступает как необходимое качество личности ученика-исследователя. Под *личностью* здесь понимается целостная динамичная психологическая структура в социальном пространстве, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения общественных форм сознания и поведения. Быть личностью, с точки зрения ученых Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагина, это значит иметь активную жизненную позицию, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность [4, с. 124]. С личностью связано понятие «творчество». В контексте личностно-ориентированной парадигмы образования творчество рассматривается как процесс реализации личностью индивидуальности, обеспечивающей ее творческую активность, позитивную самореализацию и индивидуали-

зацию в социуме. *Творческий потенциал* личности представляет собой совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностей [4, с. 124].

Как показало проведенное нами исследование, творческий потенциал личности обучаемых успешнее реализуется в социокультурном образовательном пространстве с использованием урочной и внеурочной исследовательской деятельности учащихся. На основе созданной модели процесса формирования исследовательской компетентности школьников при изучении биологии, была разработана технология формирования данной компетентности, которая использовалась в экспериментальной работе. Важным фактором для формирования личности ученика-исследователя, его исследовательской компетентности было создание таких условий, как:

- гуманизация педагогического процесса – организация сотрудничества учителя и учеников в атмосфере доверия, эмоциональной искренности, понимания и взаимопонимания, успешности, установление субъект-субъектных отношений, когда каждый участник исследовательской деятельности является равноправным ее членом с обязанностями и требованиями, предъявляемыми к нему;
- создание развивающей креативной среды с учетом особенностей психической деятельности и уровня развития интеллекта обучаемых, где единство образовательного процесса (обучения и воспитания) направлено не только на формирование исследовательских знаний, умений и опыта, но и, что не менее важно, исследовательской позиции личности, востребованной в современном обществе;
- усиление деятельностного компонента в образовательном процессе: включение школьников в самостоятельные исследования, что является важнейшим средством активизации их мыслительной деятельности, актуализации их субъектного опыта;
- обучение учащихся основам исследовательской деятельности на специальных курсах «Первые шаги в исследовании» (8 класс), «Школа исследователя» (9 класс); факультативе «Исследователи» (10-11 классы);
- организация системы самостоятельной исследовательской работы в школе и в учреждениях дополнительного образования на основе изучения индивидуальных интересов учащихся и с учетом их способностей; вовлечение школьников в исследовательские проекты. При этом главной целью исследовательской деятельности учащихся было не получение объективно нового знания, а овладение методологией исследования.

Данные условия способствовали формированию таких качеств личности ученика-исследователя, как:

- информационную (способность грамотно выполнять действия с информацией);

- умение видеть проблему, противоречия; высказывать свою точку зрения на явление, оценить то, что известно и что надо исследовать;
- сформулировать цель и задачи работы, гипотезу; умение планировать исследование;
- ориентироваться в информационном поле и отбирать необходимую информацию;
- применять знания и умения для решения новых проблем, составлять прогноз и находить нестандартные решения;
- вносить необходимые изменения в ход исследования, самостоятельно обобщать результаты работы над проблемой и делать выводы, готовить тезисы доклада к конференции.

В ходе экспериментальной работы формирование исследовательской компетентности учащихся проходило в социокультурном окружении:

- в школе, где учебно-воспитательный процесс был ориентирован на исследовательскую деятельность учащихся и педагоги осуществляли координацию исследовательской деятельности детей, их работу в НОШ, участие в конференциях, конкурсах; где последовательно выстраивалось тесное сотрудничество с внешкольными учреждениями и преподавателями РГУ им. С.А. Есенина, РГМУ им. акад. И.П. Павлова;
- на базе учреждений дополнительного образования г. Рязани – городского и областного эколого-биологических центров, городской станции юннатов, где ученики продолжали свои исследования, выходили с результатами на региональный и всероссийский уровень.

Иными словами, использовали средовый подход к обучению учащихся, разработанный известным ученым педагогом А.В. Хуторским. При этом школьники получили возможность самореализации в исследовательской деятельности, создании образовательного продукта – исследовательского проекта, в работе НОШ, самоутверждения через достижение поставленных целей, выступление на научно-практических конференциях разного уровня, участие в конкурсах исследовательских проектов.

Акцент в проектировании и реализации учебно-воспитательного процесса в школе и дополнительном образовании, направленных на формирование исследовательской компетентности учащихся сместился в сторону создания условий, способствующих проявлению и развитию *творческих способностей* учащихся. При этом использовали принцип исследовательского подхода к обучению, сформулированный Дж. Бруннером – ставили учащихся в положение *исследователей, первооткрывателей* [1, с. 174], вводили их в круг проблем, побуждали к поиску нестандартных решений, творческой деятельности, формировали стремление к собственным «микрооткрытиям», что помогало развивать познавательный интерес и познавательную активность школьников. Познавательный интерес – эффективный инструмент учи-

теля, позволяющий ему сделать процесс обучения творческим, самостоятельным, основанном на личностном целеполагании, планировании, выборе индивидуальной образовательной траектории и вместе с тем привлекательным для школьников. Как справедливо отметил известный ученый педагог, Г.И. Щукина, в интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательного интереса, проявляются: активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач и все это сопровождается удивлением, ожиданием нового, чувствами интеллектуальной радости, успеха [8, с. 12].

Система исследовательской работы в школе включала два взаимосвязанных элемента – урочную и внеурочную деятельность, которые осуществлялись в массовой, групповой и индивидуальной формах работы.

На уроках использовали мини-проекты, семинары, домашние задания исследовательского характера. Применяли методы продуктивного обучения: эвристический, проблемно-поисковый, исследовательский, проектный, игровые, «мозговой штурм», а также нововведения – «культурно-исторический аналог», «сопровождающее обучение», «образовательный продукт».

Во внеурочное время формами работы были следующие: массовая – неделя науки, научно-практическая конференция, выставка достижений учащихся; групповая – конкурс исследовательских проектов, НОШ (научное общество школьников), элективные курсы, факультативы, тренинги, групповые проекты, а в летнее время – полевая экологическая практика, образовательная экспедиция, исследовательская деятельность на экологической тропе; индивидуальная – исследовательские работы, проекты, экспериментальная работа на учебно-опытном участке, выступление на олимпиадах, творческих конкурсах.

В рамках НОШ обучаемые вели работу над исследованиями, участвовали в коллективном обсуждении промежуточных и итоговых результатов работы, работе круглых столов, дискуссий, интеллектуальных играх; были организованы встречи с представителями науки в интересующей области знаний, проводились экскурсии в университеты, лаборатории, музеи. Заключительным этапом исследовательской деятельности учащихся была научно-практическая конференция, которая являлась ярким событием в школе, проходила в праздничной атмосфере.

Заинтересованность, высокий уровень мотивации учащихся к исследованиям стимулировали их инициативу, активное обсуждение проблем, выдвижение гипотез и своих путей решения задач не только в школе, но и за ее пределами, в свободное время. Инновационным аспектом в развитии творческого потенциала школьников, по мнению ученого педагога В.В. Игнатовой являются обеспечение свободы в творческой самореализации как способности принимать волевые решения, связанные с исследовательской деятельностью; формирование активной направленности учащихся на преодоление социально-психологических барьеров в процессе исследовательской деятельности [3].

Организация исследовательской деятельности школьников позволила реализовать их потребности в общении не только с одноклассниками, учащимися из параллельных и более старших классов, но и ребятами из других школ, научными руководителями – педагогами секций городского и областного экологических центров, преподавателями вузов.

Одной из главных задач в организации исследовательской деятельности школьников было развитие их исследовательской позиции, на основе которой они будут решать проблемные ситуации и выстраивать свой жизненный путь. С этой целью на уроках и во внеурочной деятельности развивали у обучаемых познавательную активность, побуждали учащихся к постоянному поиску причинно-следственных связей, творческому подходу к решению различных задач. Для формирования исследовательской позиции личности школьников важно было пребывание их в научных сообществах, где они имели возможность общаться с преподавателями университетов, учеными, обмениваться опытом, задавать вопросы, учиться вести дискуссию, по-иному осмысливать проблемы, развивать познавательный интерес.

Проведенное нами исследование показало, что с одной стороны, творческое развитие стимулировало исследовательскую активность школьников, независимое и свободное от стереотипов мышление, легкость и гибкость в оперировании, как новой информацией, так и имеющимися знаниями. С другой стороны, развитие творческих способностей учащихся успешно происходило в исследовательской деятельности.

Ключевую роль в процессе формирования исследовательской компетентности обучаемых играл учитель, его способность реализовать принцип гуманизации школьной жизни, гибкий тактический стиль общения с воспитанниками, эрудиция, его умение сотрудничать с учащимися, быть интересной для них личностью, способной увлечь той или иной проблемой.

Таким образом, воспитывать ученика-исследователя, формировать у него исследовательскую компетентность, учить его творчеству возможно в социокультурном образовательном пространстве с использованием урочной и внеурочной исследовательской деятельности обучаемых, создавая условия, при которых возникающие трудности ученик преобразовывал бы в исследовательские проблемы и осуществлял поиск путей их решения. Для формирования исследовательской компетентности школьников важно, чтобы образование имело творческую, а не репродуктивную ориентацию; технология обучения и система диагностики были направлены на формирование творческой личности ученика-исследователя.

Развитие инновационной деятельности учителя – это одно из стратегических направлений в образовании, которое создаёт оптимальные условия для проявления учащимися индивидуальных способностей, личностного развития каждого ребенка, формирование его активной позиции, субъектности учащихся в учебном процессе, развития самостоятельного мышления.

Список литературы:

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 477 с.
2. Булимова И.Н. Гуманистический подход к формированию исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы // Инновационные процессы в образовательном пространстве: доступность, эффективность, качество: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. // Вестник Луганского университета им. Т. Шевченко – Луганск, Украина, 2012. – № 22, Ч. 7. – С. 5-11.
3. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации: дисс. ... доктора пед. наук / Челябинский гос. пед. ун-т. – 2000 – 365 с.
4. Психологический справочник учителя / Автор-сост. Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификации // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений – 2-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2002/1212.htm (дата обращения: 12.12.2005).
8. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: «Педагогика», 1971. – 352 с.

ТИПЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ЭТАПЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ МОДЕЛИ ВУЗА

© Дегтярева Е.А.*

Армавирская государственная педагогическая академия, г. Армавир

В статье анализируются современные тенденции модернизации вузовского образования в России в направлении интеграции вузовских систем в складывающийся в государстве рынок научно-образовательных услуг и интеллектуальных разработок.

Исследование инновационных вузовских образовательных систем и процессов стало предпосылкой интеграции системологии, инноватики, педагогики, психологии, менеджмента, а появление инновационной состав-

* Старший преподаватель кафедры Высшей математики.

ляющей в их деятельности демонстрирует динамику в разрешении теоретико-прикладной, интегративной, междисциплинарной задачи. В поле осмысления проблемы находился процесс включения отечественных вузовских систем в Болонский процесс, который может рассматриваться как «выход» отечественных вузовских систем на международный рынок образовательных услуг, что обусловило привлечение внимания к различным аспектам компетентности специалиста, обеспечивающим эффективность личностно-профессиональных достижений в различных сферах: духовной (С.А. Анисимов), нравственной (Е.Н. Богданов), психологической (Н.П. Селезнева), гуманитарно-технологической (А.С. Гусева-Карпенко, Э.А. Манушин), коммуникативной (А.Ю. Панасюк, Е.А. Яблокова и др.), социально-перцептивной (В.И. Байденко, А.А. Бодалев, В.Г. Зазыкин, А.П. Федоркина) и др.

Необходимо отметить, что в отечественной системе высшего профессионального образования в настоящее время происходят процессы, которые можно назвать одним общим словом «модернизация», но, как нам представляется, на фоне происходящих процессов, самым важным, является процесс диверсификации модели вуза, характеризующейся полифункциональностью (вуз выполняет социальную, культурно-воспитательную, обучающую, профессиональную, научно-исследовательскую, инновационную, коммерческую, сервисную и другие функции) и динамичностью (вуз постоянно развивается под влиянием изменений, происходящих под воздействием конъюнктуры рынка, конкуренции, изменения экономических отношений) [4].

Выделяются следующие типы отечественных университетов, которые находятся на этапе диверсификации: национальные исследовательские университеты, федеральные университеты, инновационные кластеры, инновационные, исследовательские, предпринимательские, корпоративные и региональные университеты [3]. Как и современные зарубежные университеты, преимущественное положение в иерархии получают те российские вузы, которые реализуют исследовательские и инновационные функции.

Так, на проведение научных исследований и решение исследовательских задач общенациональных инвестиционных проектов ориентированы *национальные исследовательские университеты*. Для них характерно: увеличение объема прав по распоряжению имуществом, накопление финансовых ресурсов, формирование фондов развития из различных источников и самостоятельное распоряжение финансовыми ресурсами, увеличение объема прав и упрощение порядка распоряжения бюджетными средствами, увеличение объема прав и возможностей по привлечению и использованию внебюджетных источников, реализация права на участие в создании других организаций разных форм собственности, повышение ответственности учреждения перед внешними партнерами [там же]. Перед национальными исследовательскими университетами ставится задача достаточно быстрого выхода на мировой уровень по качеству образования и исследований. Они должны стать

лидерами в подготовке кадров для самых высокотехнологичных секторов экономики, создать эффективную систему коммерциализации научных результатов, что позволит обрести конкурентоспособность на мировом рынке, а также стать обладателями значительных академических свобод, таких как собственные программы обучения и дипломы своего образца. Примером такого типа является национальный исследовательский ядерный университет, образованный на базе Московского инженерно-физического института.

Федеральные университеты представляют собой университеты нового исследовательского типа, решающие задачу кадрового и научного обеспечения геополитических территорий. С деятельностью федеральных университетов связывают интеграцию в международное образовательное пространство и позиционирование качественного российского высшего профессионального образования на мировом рынке образовательных услуг; кадровое обеспечение инновационного развития регионов, крупных инвестиционных проектов; институциональную и системную модернизацию российского высшего профессионального образования, реализацию инновационных образовательных программ. В целях интеграции науки и образования, а также эффективного обеспечения стратегического партнерства с бизнес-сообществом в настоящее время создается сеть федеральных университетов. В рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» созданы Сибирский, Южный, Дальневосточный, Северо-Кавказский и др. федеральные университеты.

Дополняют систему федеральных и национальных исследовательских университетов региональные *исследовательские университеты*, прежде всего обеспечивающие реализацию исследовательских программ по наиболее приоритетным направлениям развития науки и техники. Это вузы, играющие заметную роль в развитии научного и экономического потенциала субъекта Российской Федерации, осуществляющие целевую подготовку кадров для его инновационного комплексного социально-экономического развития.

Исследовательские университеты, как современная форма интеграции образования и науки отличаются: мультидисциплинарностью, привлечением студентов к фундаментальным и прикладным исследованиям, инновационной направленностью прикладных исследований и активным использованием интеллектуального потенциала университета для создания прорывных технологий, как правило, они имеют прочные связи с промышленностью, активно участвуют в дополнительном послевузовском образовании, предлагают многоуровневые программы повышения квалификации и переподготовки. Традиционные функции дополняются активной деятельностью по передаче новых технологий в промышленность и бизнес [2, с. 6-11]. Примером исследовательского университета является Томский государственный университет.

В основе функционирования современного *инновационного университета* позиционируется инновационная деятельность, направленная на созда-

ние новаций, существенно влияющих на состояние образования, науки, экономики и социальной сферы страны и региона. Инновационные университеты способствуют ускоренному развитию социума за счет интенсивной передачи генерированных университетом знаний, технологий. Университеты такого типа представляют собой учебно-научно-инновационный комплекс, основанный на тесной связи между учебным, научным и инновационным сегментами, активно реализующий инновационную деятельность и имеющий инфраструктуру для ее осуществления. Инновационный университет характеризуется развитыми внешними связями с партнерами, работодателями и т.д., которые обеспечивают его способность эффективно решать проблемы экономики страны, региона, отрасли, а также проблемы системы образования и науки.

Более масштабными структурами, целенаправленными на разработку инноваций и производство инновационной продукции являются *инновационные кластеры и наукограды*, представляющие собой кооперацию образовательных и научных организаций, а также предприятий промышленности и сельского хозяйства, наукоемких производств и фирм. Кластеры играют роль точек роста внутреннего рынка для всей экономики государства: организация одного успешного кластера является толчком для образования новых кластеров, что приводит к повышению международной конкурентоспособности региона и страны в целом. Важной отличительной чертой кластера является также его инновационная ориентированность. Наиболее успешные кластеры формируются там, где осуществляется или ожидается прорыв в области техники и технологии производства с последующим выходом на новые «рыночные ниши».

Отличительные черты *предпринимательского университета* – многопрофильность, сочетание образовательной, научной, инновационной и производственной деятельности. Он включает в себя как образовательные учреждения различного уровня (институты, колледжи, лицеи, структуры довузовского и дополнительного образования), так и малые и средние инновационные предприятия, инновационно-технологические центры, технопарки, исследовательские и проектные организации, объекты инновационной инфраструктуры.

Во взаимодействии с предпринимательским университетом формируются структуры, в задачи которых входит продвижение на рынок университетских разработок, выпуск готовой наукоемкой продукции, укрепление связей с промышленностью (отдел защиты интеллектуальной собственности, бюро технологического трансфера, малые инновационные фирмы, научно-технологические парки и т.д.). Развиваются различные формы интеграции университетов и промышленного сектора, такие как научно-производственные предприятия, технополисы, центры коллективного пользования оборудованием и т.д. Примером предпринимательского университета является Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники.

Корпоративные университеты являются системообразующими вузами регионального и отраслевого типа, в которые входят вузы, сохраняющие статус юридического лица. Корпоративные университеты построены на принципах интеграции, а не слияния вузов; на принципах усиления профильности каждого вуза, входящего в корпоративный университет, потенциалами других вузов; на принципах корпоративности в направлениях деятельности, где требуется объединение ресурсов и интеллектуального потенциала. Целью корпоративного университета является организация процесса непрерывной профессиональной подготовки и формирование у обучающихся определенных профессиональных компетенций. Возможно существование корпоративного университета в следующих организационно-правовых формах: ассоциация, региональный учебный округ, корпорация.

Наиболее функциональной организационно-правовой формой корпоративного университета на современном этапе является некоммерческое партнерство в виде образовательного консорциума. Консорциум – это организационная форма временного объединения предприятий, организаций, промышленных компаний и банков для осуществления капиталоемкого проекта или для совместного проведения каких-либо крупных финансовых операций [1, с. 348]. В контексте создания корпоративного университета речь идет об объединении учреждений всех уровней профессионального образования, науки, промышленности, бизнеса (Пример: Пермский корпоративный университет).

Региональные университеты – реализуют многопрофильные программы, ориентированы на воспроизводство кадрового потенциала и интеллектуальных ресурсов региона, являются центрами системы непрерывного образования, а также осуществляют тесную связь с экономикой и социальной сферой региона. Общие направления организационной перестройки университетов в региональных центрах выражаются в переходе к многоступенчатой, гибкой, открытой, территориально рассредоточенной и самодостаточной модели высшего учебного заведения. Для региональных университетов оптимален вариант тесной интеграции с академической и отраслевой наукой, формирование учебно-научно-производственных комплексов.

Не трудно заметить, что практически все модели рассмотренных университетов, в своих целях и миссии содержат направленность на инновации, ориентированность на рынок образовательных и исследовательских услуг, коммерциализацию результатов своей деятельности и, следовательно, предъявляющих иные требования к профессиональной компетентности преподавателей в них работающих.

Список литературы:

1. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний. – М.: «Мартин», 2004.

2. Журавлев В.А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 2.

3. Организация инновационной деятельности в вузе / Л.В. Кожитов, П.А. Златин, В.А. Дёмин и др. – М.: МГИУ, 2009.

4. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Творческая индивидуальность, как проявление личностного в человеке и интегративно-инновационного в специалисте // Вестник государственного университета управления. – 2009. – № 12.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© Димитрюк Ю.С.*

Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,
г. Невинномысск

В статье анализируется исследовательская компетентность как одна из ведущих составляющих профессионализма современного выпускника вуза, даются ее содержательные и функциональные характеристики.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в центре внимания исследователей в последнее время оказываются различные типы компетенций, близких в смысловом и содержательном аспектах к изучаемому феномену.

Хуторской А.В. [11] при анализе ключевых компетенций отечественного образования наряду с ценностно-смысловыми, общекультурными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми выделяет учебно-познавательные компетенции, рассматриваемые им как совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

* Старший преподаватель кафедры Естественнонаучных и инженерных дисциплин.

Компетенции, относящиеся к деятельности человека, включают компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, создание и разрешение проблемных ситуаций; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальную деятельность [3].

Предметом глубокого анализа А.М. Митяевой [5] выступила учебно-исследовательская компетентность, которая как свойство индивида существует в различных формах – как высокая степень умений, как способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение); как некий итог саморазвития индивида, как форма проявления способности и индивидуального стиля учебной деятельности и др.

Рассматривая учебно-исследовательскую компетентность как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, А.М. Митяева подчеркивает, что ее нельзя сформировать, дав обучающемуся учебное задание или включив его «в деятельность», он должен пройти через последовательность ситуаций близких к реальности и востребующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта. Таким образом, природа учебно-исследовательской компетентности такова, что она хотя и является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития бакалавра и магистра, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта [5, с. 20].

Борисова З.Н., изучая формирование исследовательской компетентности будущих педагогов, выявила, что исследовательская компетентность имеет сложную структурную конструкцию и включает в себя следующие компоненты: когнитивный, мировоззренческий, ориентировочный, технологический, коммуникативный [2].

Ушаков А.А. исследовательскую компетентность учащихся определяет как интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельной деятельности по решению исследовательских задач и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений [10, с. 11].

В целом, исследовательская компетентность представляет собой специфическую форму существования знаний, умений, образованности в целом, которые приводят к личностной самореализации, к нахождению личностью своего места в мире, вследствие чего профессиональная подготовка в вузе становится высоко мотивированной, индивидуализированной, обеспечивающей максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Наиболее изученным в литературе является понятие «исследовательские умения», что необоснованно редуцирует понимание исследовательской

компетентности к операциональной ее составляющей, оставляющей за рамками личностные особенности данного феномена.

Шипилова Т.Н. [12] определяет исследовательские умения как «умения проводить научно-эмпирическое исследование в различных предметных областях». Автор отмечает, что эффективность формирования исследовательских умений обеспечивается «через использование инварианта учебно-познавательной деятельности, адекватного инварианту научно-эмпирической исследовательской деятельности».

По определению Х.Я. Мулюкова «исследовательские умения представляют собой умения применять тот или иной метод исследования при решении данной проблемы или исследовательского задания» [6, с. 36].

Арсенова С.П. [1] определяет исследовательское умение как сознательное овладение совокупностью операций, являющихся способами осуществления умственных или практических исследовательских действий (составляющих исследовательскую деятельность), успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретённых умений и навыков.

Романов П.Ю. даёт следующее определение исследовательских умений: «Исследовательское умение-способность обучающегося эффективно выполнять действия, адекватные содержанию каждого уровня системы образования по решению возникшей перед ним задач в соответствии с логикой научного исследования, на основе имеющихся знаний и умений» [8, с. 186].

Проведённый анализ позволяет сформулировать вывод о том, что исследовательские умения, их состав и функции трактуются авторами по-разному. Однако ключевым является то, что исследовательские умения лежат в основе исследовательской деятельности. При этом одной из главных целей исследовательской деятельности является приобретение студентами функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции студента в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного человека.

Анализ работ А.В. Леонтовича, А.И. Савенкова, А.С. Обухова [4, 7, 9] позволяет сформулировать основные психолого-педагогические требования к исследовательской деятельности студентов:

- соответствие нормам научного исследования – именно в науке сформировались нормы организации и осуществления исследования как сознательной культурной деятельности; только при соблюдении этого требования можно вести речь о передаче культуры исследования;
- направленность на развитие личности студентов – естественная для ученых задача получения в процессе исследований объективно нового знания не может быть приоритетной; исследовательские зада-

чи и методики должны быть адаптированы с уровнем подготовки студентов;

- нацеленность на развитие исследовательской позиции – выработка собственного отношения к объекту исследования и получаемым результатам, что позволяет студенту стать субъектом собственной учебно-познавательной деятельности.

Исследовательская деятельность в образовательном процессе не может развиваться без создания специальных организационных и научно-методических условий. Она может быть сведена либо к индивидуальным репродуктивным учебным формам (реферирование, написание докладов), либо стать собственно научным, направленным на получение объективно нового знания, а потому объемным и узкоспециализированным.

Основная особенность исследовательской деятельности, в отличие от многих других образовательных технологий, в том, что при ее реализации не только формируется система знаний, развиваются мыслительные операции, навыки целеполагания, планирования, рефлексии, но и обретение студентами норм, ценностей и традиций исследовательской деятельности как части культуры современной цивилизации.

Исследовательская деятельность в образовательном пространстве вуза: задает способ обретения студентами культурной идентичности в социальном и профессиональном пространстве (восприятие норм, вхождение в традиции, обретение идеалов и авторитетов в области исследовательской деятельности – становление субъектом культурного интеллектуального сообщества); обладает обширным спектром возможных траекторий профессионального развития и средства этого развития; выступает как средство индивидуализации образования, обретения личностного смысла и способа жизни студентов, обретения ценностей и смыслов исследования, становления субъектной позиции в процессе жизнедеятельности.

Функциями исследовательской деятельности студентов в вузе являются:

- *личностноразвивающая* (развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, освоение способов интеллектуального саморазвития и самосовершенствования будущих специалистов в образовательном процессе вуза);
- *научно-методологическая* (формирование целостного представления о современной научной картине мира; овладение современными методами научного познания; формирование научного стиля мышления);
- *культурологическая* (вхождение в мир культуры через культуру и традиции научного сообщества; приобщение к культуре научных школ, к культуре исследовательской деятельности; вовлечение в широкий социокультурный контекст развития современной науки и техники);
- *ценностно-ориентационная* (способность осознавать ценность собственной исследовательской деятельности как условия реализации

личностного смысла в обучении, средство преодоления отчуждения личности от образования; самореализации в профессиональной деятельности).

Реализация данного функционала в условиях инновационного вузовского образования, направленного на формирование у будущих специалистов не только предметных знаний и умений, но и высокого уровня исследовательской компетентности, позволяет повысить степень приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности, достигнутой в процессе реализации образовательной программы.

Список литературы:

1. Арсенова С.П. Формирование исследовательских умений у студентов в процессе их профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1990.
2. Борисова З.Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2007.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Леонтович А.В. Подборка статей о практике организации исследовательской деятельности учащихся // Завуч. – 2001. – № 1.
5. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Волгоград, 2007.
6. Мулюков Х.Я. Активизация познавательной деятельности при формировании исследовательских навыков // Активизация познавательной деятельности студентов при изучении физики в педвузе. – Ростов-н/Д, 1983.
7. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся: монография. – М., 2006.
8. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Магнитогорск, 2003.
9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізика: проблеми викладання. – 2007. – № 3.
10. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2008.
11. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
12. Шипилова Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

© Коновалова О.В.*

Гимназия № 1, г. Ноябрьск

Изменение социально-экономической ситуации в стране в последние десятилетия повлекло за собой внесение корректив в содержание и технологии образования. Введение в школьный курс такого предмета как «Экономика» связано, прежде всего, с требованиями экономического воспитания и формированием новой экономической культуры. Экономическая компетентность учащихся – это оперативный инструмент, позволяющий принимать быстрые и правильные решения в критических ситуациях предпринимательской деятельности.

Наступило время быстро меняющихся реалий и для школы, и для общества. Вдруг стало понятно, что кроме традиционного набора наук, преподававшихся в школе в течение десятилетий, школа должна дать ученикам навыки и умения познания и самопознания, самосовершенствования, и, в связи с вхождением нашей страны в рыночную экономику, навыки адекватного восприятия ребенком новых условий жизни. Поэтому, преподавание экономики в школе и перспективы развития данного направления связано, прежде всего, с требованиями экономического воспитания и формированием новой экономической культуры.

В настоящее время альтернативой традиционной школы становятся образовательные учреждения нового типа – вариативные, открытые, устраняющие «одинаковость» образования и в то же время обеспечивающие освоение учащимися общекультурного образовательного ядра, организующие обучение с учётом задатков, склонностей, способностей и интересов детей, достигнутого ими уровня развития и обученности. Они ориентируются, с одной стороны, на учебные возможности обучающихся, их жизненные планы и родительские ожидания, а с другой – на требования федеральных образовательных стандартов [1].

Сегодня существует острая потребность в таких образовательных учреждениях, которые способны бережно хранить нравственные ценности, выращивать в своих воспитанниках высокие духовные потребности. Так, до сих пор остался нерешенным вопрос о том, с какого возраста может (или должен) получать ребенок экономические знания. Однако необходимо отметить, что с 1994 года действует государственный стандарт высшего профессионального образования, в нем конкретно сформулированы требования к минимуму содержания знаний и т.д. Понятно, что для выполнения требова-

* Учитель экономики.

ний стандарта должны использоваться единые принципы сквозного экономического образования, что пока мы наблюдать не можем [2].

Таким образом, основной проблемой экономического образования в школе заключается в том, что практически повсеместно наблюдается чисто теоретический подход к преподаванию экономических дисциплин. Очень слабой остаётся связка «учебный материал – практическая деятельность». Слишком много внимания уделяется макроэкономическим вопросам, так же равноудалённым от практики, как интегральные методы счисления от простейших бухгалтерских выкладок [3]. Экономические знания – это не тяжёлый багаж, а оперативный инструментарий, позволяющий человеку принимать быстрые и правильные решения в критических ситуациях предпринимательской деятельности [5].

Существует много точек зрения на определение подходов к преподаванию школьникам экономических знаний, но сегодня достаточно четко проявилось четыре основных подхода, практически реализующихся в российских школах: бизнес-ориентированный, теоретический, культурно-функциональный, академический [4].

Профессионально-ориентированный (бизнес-ориентированный) подход, предполагает выработку навыков поведения в хозяйственной жизни, представляет своего рода систематизацию полезных советов. Эти советы не всегда работают применительно к российской экономике, поэтому у школьников часто складывается мнение об абстрактности такого подхода и ненужности получаемых знаний. Профессионально-ориентированный подход, делает акцент на преподавание прикладных дисциплин, однако концентрация только на этом подходе, чревато излишним насыщением рынка труда в будущем бухгалтерами и «предпринимателями по диплому». Хотелось бы отметить, что некая преподавательская эйфория в уверенности сделать каждого ученика предпринимателем, грозит крахом необоснованно воспитанных надежд, ибо даже решив очень трудную задачу воспитания экономически активного и предприимчивого поколения потенциальных предпринимателей, не обеспечит им тот набор случайностей или обстоятельств, которые часто независимо от воли или образованности человека делают его успешным бизнесменом. При этом узкая ориентированность экономического бизнес воспитания закроет перед бывшим учеником другие возможности самореализации на рынке труда, подчас более перспективные для его индивидуального набора личностных качеств.

Теоретический подход, рассматривает школьное экономическое образование как упрощенное академическое, университетское. Если школа или учитель принимает данный подход, то обычным явлением становится преподавание нескольких курсов, чаще всего абсолютно несвязанных друг с другом. В одной возрастной параллели (например, 7-9-й класс) могут преподаваться одновременно «Введение в бизнес», «Экономическая история»,

«Макроэкономика» и даже «Бухучет». Понятно, что для школьника наука экономика не становится яснее или проще в результате данного подхода, знания не укладываются в единую систему, а обилие лишней информации не способствует возникновению интереса к предмету.

Культурно-функциональный подход, сторонники культурно-функционального подхода, видят его задачи в формировании общей культуры, выработке адекватных представлений о мире, сути экономических явлений и процессов. Здесь ведущая роль уделяется привитию школьникам функциональной экономической грамотности, формированию способности к развитию, в том числе к саморазвитию и самообразованию, формированию системы ценностей и развитие индивидуальности, выработке навыков хозяйственной деятельности в различных экономических условиях.

Академический подход, уверенно возобладал на уровне органов управления. Об этом однозначно свидетельствует содержание «официальных» (одобренных министерством образования) учебников и учебных программ. Например, по мнению И.В. Липсица, тяготеющего к «академическому» направлению, экономика в школе должна быть нацелена на то, чтобы дать, пусть несколько упрощенное, но целостное представление об основах экономической жизни общества с постепенным усложнением и дополнением от класса к классу, чтобы создать учащимся базу для изучения экономики в вузах [5]. В этом, безусловно, большой плюс академического подхода – системность, постепенное углубление в предмет – от основ, начал экономики к достаточно сложному теоретическому материалу. В чем же проблематика данного подхода? В первую очередь, в объеме предлагаемого к изучению материала – он очень велик для школы [4]. В результате, школьники, поступающие потом в вузы (даже экономического профиля), сталкиваются с проблемой «а это мы уже проходили», теряется интерес к получению знаний, первокурсник уже уверен, что ничего нового он не узнает. Здесь, конечно, и перед преподавателями, и перед учениками встанет вопрос о необходимости получения таких знаний всеми учащимися (и в первую очередь теми, кто вовсе не ориентирован на дальнейшее получение экономического образования). Также, материал подобных учебников крайне мало соотносится с реальной жизнью. В результате учащийся воспринимает экономику как очередную абстрактную теорию, которая еще дальше от реальной жизни, чем бизнес-вариант экономического образования [3].

Как же решить эти проблемы, как выбрать программу, по которой не только будет интересно работать, но которая будет подходить учащимся?

Возможно, следует ориентироваться на интересы самих учеников, на то, какую социальную роль они определяют для себя в будущем. Естественно, на этот вопрос не смогут ответить ученики начальной или младшей средней школы, но учащиеся выпускных классов уже обычно сориентированы на выбор дальнейшего образования. Безусловно, будет играть роль и специали-

зация (профиль) образовательного учреждения. От этого и следует, вероятно, отталкиваться, выбирая программу экономического образования.

Конечно, не следует отказываться от благой цели дать базовые экономические знания всем школьникам, ведь они необходимы для того, чтобы в рамках общего развития понять экономическую и общественную основы человеческого существования.

К сожалению, школа вынуждена решать вопрос организации экономического образования школьников самостоятельно, согласно со своими возможностями: материальными, кадровыми и другими, не имея возможности считаться с социальным заказом.

Список литературы:

1. Асаинова М.В. Интерактивные методы формирования профессиональной компетентности менеджеров социально-культурной деятельности: лекция. – М: МГУКИ, 2009.
2. Ахиезер А.С. Культурно-психологические проблемы осмысления и «решения» переходных процессов // Мир психологии. – 2010. – №3.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2008. – № 11.
4. Белова Т. Урок экономики в третьем тысячелетии // Народное образование. – 2001. – № 1.
5. Быков В. Экономические предпосылки предпринимательской подготовки подростков и молодежи // Народное образование. – 2011. – № 10.
6. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 2010. – № 2.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

© Перепеченова О.М.*

Московский городской психолого-педагогический университет,
г. Москва

В период стремительного развития темпа жизни: ее профессиональной, личностной, экономической составляющих, растет потребность в специалистах с психологическим образованием. Постановка проблемы состоит в анализе формирования компетенций практических психологов с применением ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направ-

* Аспирант.

лению с предъявляемыми к данным специалистам требованиями Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

Российское образование на протяжении долгого времени отвечало на запросы социалистического строя, и потребности его общества. С изменениями в общественно-политической жизни, и перед сферой образования встала необходимость модернизации / реформирования. Пройдет десятилетие, прежде чем открытый вопрос модернизации образования из Дамоклова меча преобразуется в систему мер по его развитию. После окончания периода стагнации, с вступлением государства в фазу развития, страна сталкивается с необходимостью соответствия европейским стандартам в области образования. Прогрессирующий процесс глобализации, необходимость использования человеческих ресурсов наиболее эффективно и другие социально-экономические факторы и условия, привели к вступлению России осенью 2003 года в болонский процесс. Создание единого европейского пространства высшего образования, с точки зрения принятия системы в России, осуществлялось, как всякое реформирование двояко: существуют точка зрения на данную систему, как покушение на незабываемые традиции российского образования, с другой стороны рассматривается, как стимул к тотальному реформированию имеющейся образовательной системы. Эти точки зрения полярные, но на наш взгляд, не отражают содержательную составляющую процесса, которая заключается в основных семи положениях Болонской декларации:

1. Установление единообразной системы степеней на территории, вступившей в болонский процесс.
2. Бифазное обучение (бакалавриат, магистратура).
3. Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (система кредитов).
4. Существенное развитие мобильности учащихся, преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установление стандартов транснационального образования.
5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.
6. Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей.
7. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований [3].

Следовательно, в условиях стремительно развивающейся рыночной экономики (вступлением России в ВТО), изменением политики в сфере высшего профессионального образования (вступление в болонский процесс), важнейшей задачей высшей школы становится выпуск профессионально компетентного специалиста-психолога. На пути к реализации положений болонского процесса, а также социально-экономических предпосылок, возникла необходимость приведения к единообразию (в сравнении с европейской системой) квалификаций, документации, методологии, непосредственно образовательного процесса в высшем учебном заведении. Данные преобразования влекут изменения в подготовке кадров, которые находятся в прямой зависимости от полученного образования.

Совокупность требований при реализации основных образовательных программ высшего образования, ряд компетенций результирующих освоение таких программ регламентируются федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС ВПО). Мы в своей работе рассмотрим ФГОС высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по психолого-педагогическому направлению, квалификацию (степень) магистр. Его создание, на наш взгляд, следует рассматривать не только как механизм унификации в рамках вступления в единое европейское пространство высшего образования, но и как ответ на запрос практики, а главное, как стержневой компонент в обновлении высшего образования в России.

Обсуждая ФГОС ВПО нельзя не коснуться такого его стержневого компонента как компетентностный подход. Отношение к компетентностному подходу в среде специалистов неоднозначное. Существует мнение, что компетентностный подход-запрос общества на изменяющиеся условия жизни, с другой точки зрения хорошо известные знания, умения, навыки, только под другим названием, вплоть до отрицания правомочности подхода. Внутри самого компетентностного подхода выделяются два фундаментальных (базовых, основополагающих) понятия: компетенция и компетентность. Мы придерживаемся точки зрения В.И. Байденко в определении термина компетенции, как «способности делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, рефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды». В определении понятия «компетентность» нам концептуально импонирует определение, которое дает А.М. Аронов: «готовность специалиста включиться в определенную деятельность», то есть рассматриваемое понятие, как отражающее определенный уровень сформированности специальных навыков, профессиональной пригодности.

ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению включает в себя следующие виды компетенций: общекультурные, профессиональные (общие для всех видов профессиональной деятельности магистра данного направления подготовки (ОПК), в психолого-педагогическом сопровожде-

нии дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП), в области педагогической деятельности (ПКОД), в научно-исследовательской деятельности (ПКНИ), в научно-методической деятельности (ПКНМ), в организационно-управленческой деятельности (ПКОУ)).

Но существует противоречие между теоретико-образовательной моделью практического психолога образования, регламентируемой ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению и требованиями практико-квалификационной модели, отраженной в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») (ЕКС).

На примере извлечений, рассмотрим поставленную проблему на примере должности «Педагог-психолог», характеризующую ЕКС по трем параметрам: должностные обязанности, должен знать (знаниевый компонент), требования к квалификации:

«Должностные обязанности. Осуществляет профессиональную деятельность, направленную на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся, воспитанников в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях. Содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией о правах ребенка. Способствует гармонизации социальной сферы образовательного учреждения и осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации. Определяет факторы, препятствующие развитию личности обучающихся, воспитанников и принимает меры по оказанию им различных видов психологической помощи (психокоррекционного, реабилитационного, консультативного). Оказывает консультативную помощь обучающимся, воспитанникам, их родителям (лицам, их заменяющим), педагогическому коллективу в решении конкретных проблем. Проводит психологическую диагностику; используя современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Проводит диагностическую, психокоррекционную реабилитационную, консультативную работу, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий. Составляет психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ с целью ориентации педагогического коллектива, а также родителей (лиц, их замещающих) в проблемах личностного и социального развития обучающихся, воспитанников. Ведет документацию по установленной форме, используя ее по назначению. Участвует в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей обучающихся, воспитанников, в обеспечении уровня подготовки обучающихся, воспитанников, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандар-

та, федеральным государственным образовательным требованиям. Способствует развитию у обучающихся, воспитанников готовности к ориентации в различных ситуациях жизненного и профессионального самоопределения. Осуществляет психологическую поддержку творчески одаренных обучающихся, воспитанников, содействует их развитию и организации развивающей среды. Определяет у обучающихся, воспитанников степень нарушений (умственных, физиологических, эмоциональных) в развитии, а также различного вида нарушений социального развития и проводит их психолого-педагогическую коррекцию. Участвует в формировании психологической культуры обучающихся, воспитанников, педагогических работников и родителей (лиц, их заменяющих), в том числе и культуры полового воспитания. Консультирует работников образовательного учреждения по вопросам развития обучающихся, воспитанников, практического применения психологии для решения педагогических задач, повышения социально-психологической компетентности обучающихся, воспитанников, педагогических работников, родителей (лиц, их заменяющих). Анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней развития и образования (образовательных цензов). Оценивает эффективность образовательной деятельности педагогических работников и педагогического коллектива, учитывая развитие личности обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности. Участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям (лицам, их заменяющим). Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся, воспитанников во время образовательного процесса. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.

Должен знать: приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность; Декларацию прав и свобод человека; Конвенцию о правах ребенка; нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся, воспитанников и их социальной защиты; общую психологию; педагогическую психологию, общую педагогику, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику; основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профессиоведения и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики; методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и группо-

вой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка; методы и приемы работы с обучающимися, воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья; методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных; современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода; основы работы с персональным компьютером, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием; методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися, воспитанниками разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; правила внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения; правила по охране труда и пожарной безопасности.

Требования к квалификации. Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Педагогика и психология» без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Педагогика и психология» без предъявления требований к стажу работы».

Во-первых, основа ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению – компетентностный подход в требованиях к специалисту в ЕКС, не отражен. Представлена знаниевая составляющая-раздел «Должен знать», относящаяся к знаниевой парадигме.

Во-вторых, должностные обязанности не имеют четкой структуры, соответствующей ФГОС ВПО, что могло облегчить кадровый отбор при приеме на работу, внося ясность в компетенций, которыми обладает кандидат на должность.

Следующее явное противоречие заключается в следующем: раздел «Требования к квалификации» требует не только, но и не столько указания необходимого уровня образования, но разработки методик по диагностике компетенций практического психолога образования.

Список литературы:

1. Аронов А.М. Диверсификация производства: теория и стратегия развития / А.М. Аронов, А.Н. Петров. – СПб.: Лениздат, 2010. – 128 с.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода) // Высш. образование в России. – 2004. – С. 3-13.
3. Болонская декларация: Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестн. Рос. филос. о-ва. – 2005. – № 1 (33). – С. 74-77.

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]: от 26 августа 2010 г. № 761н. Доступ из справочно-правовой системы «Консультант-Плюс».

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Походий И.В.*

Северодвинский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
г. Северодвинск

В статье рассматриваются основные проблемы современного образовательного учреждения высшего профессионального образования, возникающие в связи с реализацией компетентностного подхода.

В последнее время компетентностный подход к формированию структуры образовательного содержания позиционируется как доминирующий вариант решения структурных проблем образовательной сферы РФ. В ходе его практической реализации часто забывают, что данный подход по своей сути является программно-целевым и потому не характерным для применения в научно-преподавательской среде нашей страны [1]. По этой причине внедрение данного подхода является революционным в отрицательном смысле. Отрицательной стороной революции, в данном случае, мы считаем сопротивление, оказываемое средой внедрения изменений. Сопротивление выражается в основном в попытке адаптировать уже имеющиеся учебно-методические разработки для их валидации в рамках новых требований.

В отличие от ВПО, передовые производственные структуры РФ давно (часто неосознанно) используют компетентностный подход, подменяя методологически правильное, с точки зрения ВУЗа образование, целевыми тренингами, с практической направленностью и потому являющимися востребованными.

Одним из факторов, провоцирующих многочисленные проблемы при реализации компетентностного подхода, является высокое разнообразие требований участников образовательного процесса. Данные требования условно можно разделить на две группы: требования участников образова-

* Заместитель директора по информационным технологиям.

тельного процесса (сотрудники ВУЗа, студенты, абитуриенты), требования заказчиков (государство и общество, работодатели).

Требования заказчиков частично отражены в ФГОС и представлены в виде компетенций, освоение которых заложено в основу обучения по соответствующему направлению подготовки. Частично требования отражены в аккредитационных критериях для учебных заведений.

Требование к наличию механизмов объективной оценки результатов обучения, в целом носит системный характер, т.е. предъявляется как со стороны всех участников образовательного процесса, так и со стороны заказчиков.

Требования студентов к образовательному процессу различны по своей сложности, но содержат, в том числе, и требования, относящиеся к документообороту: прозрачность аттестационных процедур, наличие обратной связи с преподавателем, доступность образовательного контента и оценочных материалов, доступ к актуальному расписанию в режиме реального времени, упрощение процедуры подготовки и сдачи письменных работ.

Требования вспомогательного персонала относятся непосредственно к организации документооборота, это: четкое разграничение функций, отсутствие дублирования участков деятельности, сокращение времени выполнения вспомогательных процедур (подготовка документов и отчетов), упрощение процесса обработки письменных работ студентов и сопровождения аттестации студентов.

Требования ППС являются объединяющими, это: прозрачные механизмы формирования образовательного контента, упрощение механизмов обратной связи со студентами (исключение посредничества вспомогательного персонала); упрощение процедур контроля и организации самостоятельной работы студентов; повышение качества образовательной деятельности (за счет установления соответствия образовательных целей и содержания, актуального сопровождения образовательной деятельности студентов); упрощение процедур проведения аттестации студентов (за счет наличия четких критериев освоения образовательного контента и высокого разнообразия возможностей использования контрольно-измерительных материалов).

Кроме разнообразия требований участников к образовательному процессу, высоким разнообразием характеризуется и интерпретация сущности самого понятия «компетенция». Можно выделить как минимум четыре взаимосвязанных видения ее содержания.

Первое – это видение автора (преподавателя или группы преподавателей), соответствующее определяемому процессу формирования образовательной траектории (через образовательный механизм).

Второе – видение студента. Определяется восприятием информации из образовательного механизма через существующий у него набор представлений. Под набором представлений мы понимаем ассоциативные связи студента и привычный для него механизм их формирования (определяемый ситуацией и мотивационной сферой индивида).

Третье – обобщенное видение структуры, определяющей образовательный механизм. Функциональность данного механизма определяет достоверность передаваемой информации и процесс формирования обратной связи. Т.е. образовательный механизм является структурой, трансформирующей индивидуальные представления.

Четвертое – видение работодателя, отражающее его ожидания и требования к уровню и характеристике подготовки выпускника.

Работодатель ожидает от сотрудника возможности выполнения функций в определенных ситуациях. Данные ожидания формируют обобщенное представление о компетентности. Компетентность сотрудника в конкретном вопросе, сфере, направлении определяется совокупностью его профессиональных качеств, где одним из компонентов является «профессиональная компетенция». Остальные компоненты являются индивидуальными личными качествами, зависящими от воспитания, индивидуально-психологических особенностей.

То есть профессиональные компетенции – это комплекс ситуативных реакций, формируемых в процессе обучения.

Профессиональные компетенции формируются в процессе обучения *опосредованно*, через комплекс образовательных компетенций. Образовательная компетенция – это авторское видение траектории обучения, позволяющей сформировать профессиональную компетенцию. В «классическом», исторически свойственном ВУЗу виде – перечень тем, рассмотрение которых способствует формированию определенных компетенций.

На этом вопросе мы хотим немного заострить внимание: одно лишь решение «перейти от формирования ЗУН к компетенциям» в качестве базовой единицы курса, зачастую не сопровождается качественным изменением деятельности профессорско-преподавательского состава ВУЗа. Как следствие – они пытаются просто адаптировать уже имеющиеся рабочие программы дисциплин под изменившуюся структуру методических требований.

В итоге, сформированные материалы и результаты обучения не обладают значимой практической направленностью. Структурная прозрачность курсов – тоже под большим сомнением. Причины такой ситуации мы видим в том, что при формировании курса (и разработке его методического сопровождения) автор принимает в качестве базового не набор задач, которые должен уметь решать студент в результате прохождения каждого участка образовательной траектории, а собственное представление о возможном тематическом наполнении данного курса.

В дальнейшем автор дополняет имеющийся тематический план подходами по смыслу компетенциями из образовательного стандарта и «искусственно» формирует матрицу компетенций. Полученный результат при применении такого подхода подчиняется общей логике, согласно которой курс или его часть способствует *раскрытию более широкой компетенции, не определяя ее часть.*

По нашему мнению *элементом формирования компетенции может быть только компетенция*, а не отдельно взятая тема, поскольку курс является структурным элементом образовательного процесса, а компетенция, сформулированная в образовательном стандарте таковой не является. Если мы говорим о компетенции в структуре образовательного стандарта, то до ее включения в содержание образовательного процесса, она должна быть конкретизирована консолидированным множеством иных компетенций (более мелких).

Образовательная компетенция должна отражать видение образовательной траектории формирования профессиональной компетенции. Иначе говоря, представлять целевую структуру: *цель формирования* – профессиональная компетенция, *содержание* – образовательная траектория по ее формированию. Учитывая существующую взаимосвязь между образовательными и профессиональными компетенциями, важно достижение валидности образовательных компетенций, как для преподавателей, так и для заказчиков (студентов и работодателей). Обеспечение валидности (ценности) на уровне образовательного содержимого невозможно без понимания участниками образовательного процесса структуры образовательных компетенций.

Структура компетенции определяется практической составляющей и теоретической базой. Теоретической базой в данном случае выступает категориальный аппарат, ведь понимание сущности той или иной категории имеет доминирующее влияние на последующее практическое освоение информации. Действующий механизм обеспечения валидности образовательных программ, так или иначе, опирается на статус автора и рецензентов рабочей программы. Т.е., его содержимое является обсуждаемым, но круг его обсуждения достаточно узок, и носит формальный характер.

Возможность участия заказчика в процессе разработки образовательного содержимого, на наш взгляд, может способствовать решению данной проблемы. Участие может быть реализовано как посредством прямой, так и опосредованной (через преподавателя) трансляции в образовательный механизм требований (функциональных особенностей определенных рабочих мест), оценки соответствия образовательных траекторий заданным требованиям. Включение обсуждения образовательного содержимого в образовательный механизм позволит повысить прозрачность образовательных компетенций и в итоге – общую валидность содержимого.

В учебном процессе, важными моментами для понимания компетенции и осуществления операций по ее преобразованию являются следующие:

- Базовые компетенции – это тот опыт, который необходим студенту для того, чтобы пройти указанный пункт. Ссылаясь на него, мы напомним и изученные ранее категории, и механизмы проверки остаточных знаний о них. Некоторые, компетенции «базового уровня», могут не содержать данного элемента, считая, что предложенный путь позволит достичь ожидаемого результата «с нуля». Раскрываемые категории, количество которых – случай частный, но с некото-

рыми ограничениями. Ссылки на категории могут отсутствовать в определенной компетенции в случае, когда этот элемент используется для расширения базовых компетенций (с помощью каких-либо практических занятий). Но в одном из «родительских» узлов, категории, т.е. теоретический материал должны присутствовать.

- Содержание компетенции (траектория достижения цели) – это собственно задание, путь, предлагаемый автором (преподавателем) для достижения поставленной цели. С методической точки зрения – это подробное описание, следуя которому студент (по мнению автора-преподавателя) не только достигнет поставленной цели, но и освоит предложенные категории. Одной компетенции (ее цели) может соответствовать несколько вариантов образовательных траекторий.
- Порядок освоения компетенций и установление межпредметных связей произойдет в результате действия механизма «естественного» формирования. Главной задачей в данном случае является «сложение» компетенций соответствующих образовательному стандарту из определенных нами компетенций.

Компетенция является целевой единицей, включающей описание траектории достижения цели и имеющей неограниченное количество связей. Причем речь идет как о связях собственно между компетенциями (например, одна категория является базовой по отношению к изучению другой), так и между категориями, встречающимися при построении траектории достижения цели компетенции. Т.о. компетенция может опираться на ряд категорий.

Таким образом, для создания эффективного и валидного образовательного механизма необходимо согласованное понимание целей и сущности компетентностного подхода всеми участниками образовательного процесса.

Список литературы:

1. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Проблема оценки профессиональных компетенций при аттестации студентов и пути ее решения / гарантии качества профессионального образования (Сборник нормативных, инструктивно-методических и информационных материалов). – М., 2012. – С. 101-108.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

© Рыжакова В.В.*

Средняя общеобразовательная школа № 1, г. Шимановск

Автор раскрывает сущность понятий и виды стандартов в образовании, выделяет, как происходит процесс приращения знания и освоение

* Учитель физики.

компетентностей; описывает технологии, которые являются механизмом формирования ключевых компетенций учащихся на уроках физики и во внеурочное время.

Автор обращает внимание на способы и условия развития мотивации учащихся, влияющие на формирование у них ключевых компетентностей, предлагает использовать совокупность технологий, влияющих на развитие мотивации учебной деятельности.

В концепции модернизации Российского образования до 2010 года записано: «Образовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающегося, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования».

Достижения этой цели позволяют решить многие задачи и средства обучения, способствующие развитию положительной мотивации учения. Поэтому основные задачи, которые я ставлю перед собой в работе – это развитие у учеников:

- самостоятельности и способности к самоорганизации;
- умение отстаивать свои права;
- готовность к сотрудничеству;
- способность к созидательной, исследовательской деятельности;
- толерантности, понимания друг друга;
- умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Понятно, что с таким подходом во главу всего процесса обучения ставится личность ребёнка, его неповторимость, его свобода быть самим собой. Выпускник, покинув школу, должен быть адаптированным к жизни, со стойкой мотивацией на успешность в данных социально-экономических условиях, способным самостоятельно решить любую нестандартную ситуацию, умеющим добыть необходимые знания в различных источниках, готовым учиться дальше, открытым для самосовершенствования.

И я учитель, создаю на своих уроках такие условия (образовательную, развивающую среду), которые позволяют ученику открыть себя, свои внутренние возможности, способность к самопознанию, самоанализу, самореализации. Целью всей своей деятельности считаю, прежде всего, воспитание человека думающего, сомневающегося, радующегося, уверенного в себе, а значит, и в своём будущем.

Всем этим требованиям современности отвечает гуманистическое образование, которое вносит человеческое измерение и в содержание образования, и в жизнь всей школы.

Один из принципов оптимизации образования – это личностно-ориентированный подход к ученикам, который предполагает:

- создание положительной мотивации на работу, деятельность отдельного ученика и класса в целом;

- осуществление самостоятельного выбора учащимися задания, уровнем его сложности;
- сочетание групповой, общеклассной и индивидуальной работы;
- участие детей в различных дискуссиях;
- формирование системы оценивания и самооценивания своих достижений и достижений своих товарищей.

Личностно-ориентированный подход в преподавании физики – это жизненная необходимость. Предмет «физика» сразу вызывает интерес у учащихся 7 класса, когда они приступают к изучению, но уже в середине курса наблюдается спад интереса, так как число задач, предлагаемых учебником, увеличивается. Школьники начинают понимать, что в учении одного интереса мало, нужны знания. И на этом этапе происходит разделение учеников на тех, кто влюблён в физику и на тех, кто начинает её не понимать.

Поэтому на первом этапе, моя роль как учителя многократно возрастает. И я не упрощаю задания, не меняю содержание образования (одним проще, другим сложнее), а меняю свой подход к ученикам, ведь одним ученикам нужна большая помощь, другим незначительная. Акцентирую внимание учеников на их успехи в конкретных обстоятельствах, побуждаю их к развитию данного успеха. А для этого необходима помощь школьного психолога, который помогает в выборе форм и методов работы. Вместе с психологом выясняю уровень сформированности познавательных интересов, мыслительных операций (методика ШТУР) своих учеников, типы памяти, доминирующий характер мышления, тип темперамента, направленность личности, личностные особенности девушек и юношей. Все эти знания позволяют мне составить целостную картину о классе и об отдельном ребёнке, и спланировать свою работу с каждым, т.е. дифференцировать процесс обучения.

Типы дифференциации, используемые мной в работе:

1. По характеру индивидуальных особенностей учащихся (учёт их способностей, интересов, мотивов подготовленности к учению);
2. По элементам системы управления учебным процессом;
3. По способу организации познавательной деятельности учащихся:
 - Фронтальная.
 - Групповая.
 - Индивидуальная.

Виды дифференциации:

I. Внешняя – учёт индивидуальных особенностей учащихся:

- добровольный выбор учащимся факультатива, элективного курса, кружка, занятия в ШФО «Поиск».
- добровольный выбор профиля обучения (естественнонаучный, физико-математический, гуманитарный, социально-экономический).

II. Внутренняя – учёт индивидуальных способностей учащихся для специальных, дифференциальных учебных групп:

- самоопределение учащихся по выбору задач различной сложности.
- учитель предлагает задания, исходя из уровня развития ученика, соответствующее его возможностям.

Мой опыт работы в школе показал, что свобода выбора учащимися различного вида деятельности, не ограничивается факультативом, кружком или профилем обучения. Я уже не управляю учебным процессом, в традиционном понимании, а являюсь помощником, который предлагает детям разнообразные формы учебной работы:

1. домашние лабораторные работы;
2. домашние исследования;
3. самостоятельная работа в библиотеке;
4. конструкторские задания;
5. с персональным компьютером над проектом.

При организации лично-ориентированного, развивающего обучения, способствующих развитию ключевых компетенций, учитываю результаты, полученные в ходе психологического исследования, которые позволяют мне активно влиять на развитие интеллекта, воли, эмоций, познавательных потребностей личности.

Работая в школе свыше двадцати пяти лет, анализируя результаты своей деятельности, достижений учащихся, уровня их познавательных интересов, я выделила следующие мотивы учения:

- Любознательность;
- Интерес;
- Устойчивый интерес;
- Творческая активность.

Но самым действенным, как показали исследования и мой опыт работы, является интерес к предмету. Этот мотив осознаётся учащимися раньше, чем другие, им они чаще руководствуются в своей деятельности. Ещё К.Д. Ушинский писал: «... ученье, лишённое всякого интереса и взятое только силою принуждения ... убивает в ученике охоту к учению, без которого он далеко не уйдёт».

Интерес – мощный побудитель активности личности. В формировании познавательного интереса школьников опираюсь на их любопытство, и делаю всё, чтобы огонь этот у них в глазах не погас. А вызвать любопытство мне удаётся одним из следующих приёмов:

Приём первый: через увлекательное содержание материала.

Приём второй: путём последовательного раскрытия множества разных практических применений какого-то явления или закономерности (например, в технике, промышленности, военном деле, медицине, быту и др.).

Приём третий: посредством рассказа занимательного факта из наблюдений, жизни любимых литературных героев (Шерлока Холмса, Робинзона Крузо, Барона Мюнхгаузена), производственной практики.

Потом делаю один из следующих шагов:

- а) сообщаю, что сейчас мы будем детально разбирать причину факта;
- б) задаю вопрос типа: «Как вы думаете, почему это произошло?».

Например:

1. В 8 классе при проведении обобщающего урока в виде соревнования, к каждой команде с вопросом обращаются Шерлок Холмс и Доктор Ватсон.

Вопрос 1 команде.

Шерлок Холмс.

Когда мы ожидали чай с доктором Ватсоном в гостиной, то мой друг безошибочно определил, что через 5 минут миссис Хадсон нам принесёт горячий настоящий английский чай. Дорогие друзья, ответьте на вопрос: «Как он это определил?»

Вопрос 2 команде.

Доктор Ватсон.

Шерлок Холмс, сидя в своём любимом кресле возле камина, где уютно устроилась кошка миссис Хадсон, не глядя в окно, сказал: «Завтра сильно похолодает. Столбик термометра опустится ниже 0 °С» Ответьте на вопрос «Как детектив это определил?».

Приём четвёртый: молча ставлю опыт, дающий неожиданный эффект, а потом задаю вопрос «Чем это вызвано?» и начинаю с классом обсуждение, перерастающее в изучение нового материала. Например, в 8 классе при изучении темы «Электрические явления», в начале урока получаю молнию от электрофорной машины. Задаю вопросы:

- Где в природе можно наблюдать данное явление?
- Как можно его объяснить?

Приём пятый: показываю парадоксальный эксперимент (результат которого противоречит здравому смыслу), а потом приглашаю к разбору опыта и изучению материала, на основе которого его можно объяснить. Например, в 7 классе при изучении темы «Строение вещества» предлагаю ученикам предсказать, что произойдет, если смешать стакан сахара и стакан гороха в одном стакане? После того, как выслушаю все мнения, провожу опыт и с учениками делаем вывод.

Приём шестой: показываю детям новый неожиданный аспект и возможности уже изученного материала либо знакомых объектов. Например, в 7 классе при изучении темы «Давление газов и жидкостей» предлагаю ребятам такие задания:

- а) превратить одноразовый шприц в модель для демонстрации закона Паскаля;
- б) превратить пластиковую бутылку в физический прибор. Какие опыты вы предложите?

Приём седьмой: предлагаю задачу интересного содержания, которая позволяет рассмотреть новую тему. Например, в 7 классе при изучении темы «Движение и взаимодействие тел» предлагаю задачу:

Баба Яга летела в ступе со скоростью 20 м/с в течение 5 минут, затем бежала 2 км по лесу, затем переплыла пруд шириной 1000 м со скоростью 0,5 м/с. С какой средней скоростью она гналась за бедным Иванушкой?

Также, на этом уровне развития познавательного мотива, предлагаю ученикам использовать алгоритмы для решения задач, памятки при работе с учебником и прибором, пользуюсь дидактическим материалом и методикой «Шаги познания», разработанными Э.М. Браверман, автором серии книг «Преподавание физики, развивающее ученика».

Для второго уровня мотивов «любопытности» характерно то, что человек руководствуется желанием как можно больше знать и уметь, развить свой ум, смекалку, поднять культурный уровень. Чаще всего школьников этого уровня привлекает материал, связанный с жизнью, с техникой, несложные задачи, лабораторные и экспериментальные работы, но без сложных вычислений и теоретических вкладов. Для учеников такого уровня предлагаю следующие задания:

- подготовить к изучению новой темы материал, который чрезвычайно важен в различных областях техники, науки, быту, промышленности;
- связанные с овладением новой мыслительной операцией (например, сравнением, анализом);

В 8 классе при изучении приборов вольтметра и амперметра даю задание: сравнить эти два прибора и занести данные в табл. 1.

Таблица 1

Признаки сравнения	Название приборов	
	Лабораторный амперметр	Лабораторный вольтметр
Назначение		
Устройство		
Сопротивление прибора		
Можно ли подключать прибор непосредственно к источнику тока		

- связанные с новым методом работы (по предписанию). Например, «Как провести исследование».
- связанные с новым практическим умением (например, вести наблюдение, писать отзыв, рецензию).

Этот вид задания развивает ум и интеллект, практическое мастерство, де-лает учеников более образованными и приспособленными к жизни.

- стать «на сегодня» взрослым и занять один из важнейших служебных постов (стать директором научной лаборатории, журналистом, экспертом, изобретателем) и в соответствии со своей должностью выполнить обязанности (перечень которых выдаётся).

Эти задания не только направлены на профессиональную ориентацию, но позволяют, осуществлять межпредметные связи, уделять особое внимание воспитательному аспекту урока.

- на проведение домашнего эксперимента с приборами, которые есть дома. Например, определить плотность вещества (фарфоровая кружка), используя домашние весы и мерную кружку для сухих продуктов.
- на проведение домашнего эксперимента частично-поискового типа, которые расширяют мотивацию изучения предмета.

Третий уровень устойчивого интереса характерен усилением познавательного интереса, ученик ориентируется на «взятие высот», получение хороших или лучших результатов, завоевание побед, осознание необходимости систематического изучения физики. Школьник посвящает себя делу, с которым намерен связать своё будущее.

В практических работах этих учеников увлекает и теоретическая и прикладная часть. При решении задач они ищут своё решение и предлагают их несколько. Свои решения они анализируют, сравнивают, делают выводы. Практические задания для таких учеников носят уже полностью самостоятельный исследовательский характер. Этим ученикам я предлагаю нестандартные задачи, олимпиадные задачи, работу над проектами. На этом уровне зарождается мотивация творчества. Ученики решают задачи части С ЕГЭ, олимпиадные задачи, предлагаемые заочной физико-технической школой «Авангард».

Четвёртый уровень мотивации – осознанная потребность изучения предмета. Школьники этого уровня с большим желанием изучают теорию, глубоко проникают в сущность законов, испытывают потребность в изучении нового. На этом этапе проявляется коммуникативная компетентность; желание общаться с одноклассниками, работать в парах и группах, участвовать в подготовке и проведении уроков-конференций, уроков-спектаклей, уроков-исследований.

Эта группа ребят, начиная с 8 класса, активно занимается на факультативах, элективных курсах, в школьном физическом обществе «Поиск», участвует в научно-практических конференциях разного уровня, заочных олимпиадах школы «Авангард» и проекта «Познание и творчество», учится в заочной физико-технической школе.

Одной из основных ключевых компетенций, над формированием которых я работаю со своими учениками, конечно же, является самостоятельная деятельность. Именно при самостоятельной работе эффект усвоения знаний получается более качественным. Самостоятельная учебная деятельность, направленная на решение конкретной задачи, побуждает ученика к самоорганизации и самоконтролю на каждом этапе; он овладевает не только знаниями, но и разными видами деятельности; ему приходится вступать в деловую коммуникацию с соседом по парте, с коллегой по группе, педагогом, родителями, старшеклассниками или младшими школьниками. Ученик учится в процессе деятельности налаживать деловые партнёрские отношения, осмысливать их. Так формируются задатки умения сотрудничать.

Показ новизны содержания предмета, его профессиональной направленности, использование междупредметных и межцикловых связей, историзм – всё это позволило мне изменить не только содержание, но структуру урока.

Теперь урок – это совместное творчество: моё и учеников. Дети чётко знают цели, которые перед ними стоят на уроке, они к 9 классу осознанно формулируют их. Уже с 7 класса я учу девочек и мальчиков выдвигать гипотезы, ставить проблемные вопросы, искать пути решения задач, доказывать своё мнение, дискутировать по правилам, сформулированным для диспута. Использование в работе инновационных технологий, проектных, интерактивных компьютерных и коммуникационных расширяет возможности и рамки урока, ведёт не только к усвоению определённой суммы знаний, но и способствует, прежде всего, умению самостоятельно эти знания добывать. У школьников формируются обобщённые знания о важнейших явлениях объективного мира, вырабатывается единая, целостная естественнонаучная картина мира. На уроках я ежедневно показываю и доказываю ученикам, что знания и умения, приобретённые ими на уроках физики, применяются к другим предметам, что законы (например, закон сохранения энергии) выполняются и в химии, и в биологии. Убеждаю детей, что физика неразрывно связана с математикой, медициной, музыкой, астрономией, химией, техникой.

Все перечисленные виды деятельности, используемые мною в практике, помогают ученикам установить связь между новым материалом и изученным ранее. Путём реализации деятельного подхода являются нестандартные, творческие уроки, которые ученики готовят вместе со мной. Когда ребёнок сам выбирает вопрос, находит на него ответ и рассказывает о результатах своей работы другим, когда сам добывает новые знания, только тогда он готов в любой ситуации грамотно действовать.

Список литературы:

1. Блинов В.И., Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособ. – М.: АРКТИ, 2007.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. – М., 2005.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
5. Нефедова Л.А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л.А. Нефедова, Н.М. Ухова // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61-68.
6. Осмоловская И. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. Осмоловская // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 64-69.

Секция 7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Боровкова Е.В.*

Медицинский колледж № 6 Департамента Здравоохранения города Москвы,
г. Москва

В своей педагогической деятельности я использую модульную технологию обучения английскому языку уже давно, и мне бы хотелось поделиться своим опытом и мыслями по этому поводу. Цель статьи – рассказать, как можно использовать модульную технологию при обучении студентов иностранному языку, чтобы попробовать учить и учиться с удовольствием в атмосфере сотрудничества и творчества.

Иностранному языку нельзя научить. Ему можно только научиться!

Так гласит один из девизов личностно-ориентированного подхода, который реализуется в практике преподавания И.Я. Базовыми положениями данного подхода являются направленность на развитие личности обучаемого как активного субъекта учебной деятельности; повышение роли самостоятельной работы, контроля и самоконтроля за ходом и результатом овладения иностранным языком.

В этой связи актуальной становится проблема изучения и использование инновационных технологий, особенно на профильном уровне обучения иностранному языку. К одной из них относится модульная технология, которая направлена на развитие и воспитание способности и готовности студентов к самостоятельному изучению иностранного языка. Термин «модуль» восходит к латинскому слову *modulus* – «мера». Под модулем в педагогике понимают «целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им».

Таким образом, модуль при обучении иностранному языку трактуется двояко: как блок информации, подлежащий самостоятельному усвоению, и как особая процедура, обеспечивающая овладение оптимальным способом изучаемым материалом. Такая процедура называется модульной технологией, специфика которой заключается в том, что студент с большей долей самостоятельности, чем в традиционном обучении, достигает конкретной цели:

- цель усвоения модуля (Где конкретно пригодится изученный материал?);
- сам учебный материал (Где он находится или где его найти?);
- основные способы его усвоения (Что выучить? Какую серию тестов выполнить? Какое проектное или практическое задание подготовить? и др.);

* Преподаватель английского языка.

- виды самоконтроля (Как проверить себя по ключу?);
- формы итогового контроля (В какой форме и каким по содержанию будет итоговый тест?).

При использовании модульной технологии обучения студент поставлен в условия, когда он сам должен добывать знания с помощью предоставленной ему информации, формировать навыки оперирования учебным материалом, используя данные ему инструкции.

Такие инструкции называют «путеводителем», который, как лодман, ведет студентов по морю информации, указывая наиболее эффективный маршрут. С помощью «путеводителя» преподаватель управляет учебной деятельностью студентов, постоянно поощряет и мотивирует их самостоятельную работу.

Реализация модульной технологии предусматривает три цикла:

- цикл первичного ознакомления с новым материалом по «путеводителю»;
- цикл самостоятельной аудиторной или внеаудиторной работы и самоконтроля по ключам («мягкий» контроль);
- цикл итогового контроля. Итоговый контрольный тест по всему пройденному материалу. Анализ проделанной работы.

В *первом цикле* преподаватель знакомит студентов с особенностями работы по модульной технологии, сообщает цель и задачи работы с модулем и составляющими его подмодулями, раздает «путеводители» и объясняет содержащий в них учебный материал, показывает, где найти необходимую информацию, указывает, как выполнять задания и тесты, сообщает сроки выполнения работы.

Второй цикл является центральным, так как в нем заключена полная технология самообучения и самоконтроля. Материал для усвоения, скомпонованный в удобные для студентов блоки, предоставляется каждому студенту для самостоятельной работы.

В «путеводителе» студент находит и закрепляет самостоятельно опорный конспект объясненного в классе учебного материала, делает серию упражнений по его усвоению и пошаговому самоконтролю по ключам, знакомится с требованиями и планом проектного задания, выясняет сроки работы над модулем и время проведения итогового теста.

Примерно в середине срока самостоятельной работы преподаватель проверяет выполненные задания и консультирует студентов индивидуально. А к концу указанного срока дает ключи к итоговому тесту-образцу, предназначенному для самоконтроля учебного материала всего модуля.

В завершение второго цикла преподаватель совместно со студентами обобщает изученный самостоятельно материал, анализирует содержание заданий примерного итогового теста.

Третий цикл – это цикл итогового контроля изученного модуля, выполнение итогового контрольного теста и проверка его. Завершает цикл анализ результатов работы.

Модульную технологию можно использовать как при обучении иноязычной речевой деятельности, так и при работе над лексико-грамматическим материалом.

Работа начинается с составления преподавателем модульной программы и включает в себя коммуникативную цель для модуля в целом и конкретные речевые или языковые задачи для каждого подмодуля.

Преподаватель анализирует раздел занятий и выделяет ту ее часть, которую он считает возможной отдать студентам на самостоятельное изучение.

В качестве примера приведу модульную программу для обзорного сравнительно-сопоставительного анализа четырех английских временных форм и русской временной формы «Прошедшее время» для студентов 3 курса.

Тема модульной программы: Сопоставление четырех английских временных форм (Past Simple, Past Progressive, Past Perfect, Past Perfect Progressive) и русской временной формы «Прошедшее время».

Коммуникативная цель – рассказать на английском языке о распорядке рабочего дня студента медицинского колледжа, как провел воскресенье, как провел летние каникулы в прошедшем времени, а затем написать сочинение-эссе на эту тему.

Языковые задачи:

1. при рассказе о распорядке дня, прошедшем воскресении и летних каникулах акцентировать внимание на ряде последовательных действий в прошлом (подмодуль 1 – Past Simple);
2. прокомментировать два или более действия в развитии при описании ситуации в прошлом (подмодуль 2 – Past Progressive);
3. проанализировать ситуацию, акцентируя внимание на действии, которое уже совершилось до определенного момента в прошлом (подмодуль 3 – Past Perfect);
4. прокомментировать действие, чья длительность подчеркивается и которое развивалось до какого-то времени в прошлом (подмодуль 4 – Past Perfect Progressive).

Основной принцип модульности – это цельность, завершенность и краткость изложения информации, подлежащей усвоению. Поэтому в «путеводителе» каждый студент получает сравнительно-сопоставительную таблицу анализируемых временных форм и методические указания для работы с модулем.

Методические указания:

1. *Интегративная цель модуля:* подготовить рисунки или фотографии о рабочем или выходном дне (членов семьи, друга, своем дне – по

выбору), прокомментировать их, используя все формы прошедшего времени.

2. *Учебные задачи:*

- прочитать соответствующие разделы в грамматическом справочнике (указаны конкретные справочники и страницы в них);
- к указанному сроку самостоятельно сделать упражнения и тесты;
- показать результаты преподавателю и взять «ключи» примерного итогового теста для самоконтроля.

3. *Коммуникативные задачи:*

- написать сочинение – эссе о рабочем или выходном дне, о каникулах, о путешествии (по выбору), используя все формы прошедшего времени.

При использовании модульной технологии каждый студент включен в учебно-познавательную деятельность, работает с программой-«путеводителем» в индивидуальном темпе, имеет возможность самореализации, что способствует повышению мотивации усвоения иностранного языка.

Меняется и роль преподавателя, который с помощью модуля организует, управляет и консультирует студентов, поэтому изменяется и подготовка преподавателя к занятию: теперь он не столько готовится к тому, как ввести новый материал, сколько к тому, как эффективнее управлять деятельностью студентов по усвоению этого материала с помощью «путеводителя».

Таким образом, модульная технология основана на главной идее – студент должен УЧИТЬСЯ САМ, а преподаватель будет осуществлять УПРАВЛЕНИЕ его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать.

Модульную технологию следует вводить постепенно, сочетая ее с привычными технологиями, поэтапно формируя у студентов учебные умения самостоятельной работы с иноязычной информацией. Комплект материалов для самообучения и самоконтроля необходимо дать каждому студенту.

Модульная технология в сочетании с проектной и интерактивной может стать востребованной в условиях реализации личностно-ориентированного подхода, когда именно студент становится не на словах, а на деле реальным центром процесса обучения иностранному языку.

Список литературы:

1. Конищева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – Минск: Тетра Системс, 2004.
2. Салтовская Г.Н. Модульная технология обучения иностранному языку // ИЯШ. – 2007. – № 7.
3. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. – М.: Новая школа, 1997.
4. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз ЛитССР, 1989.

ВНЕАУДИТОРНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ КОНКУРСА ЭССЕ)

© Виноградова Л.В.^{*}, Преснякова Н.А.[♦]

Псковский филиал Санкт-Петербургского государственного университета
сервиса и экономики, г. Псков

Данная статья посвящена описанию опыта использования различных форм внеаудиторной работы при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Особое внимание уделяется конкурсу эссе как важной форме работы над совершенствованием навыков письма.

Современные образовательные тенденции свидетельствуют о том, что процесс обучения не ограничивается учебным практическим занятием или лекцией. Он выходит за его пределы не только через домашние задания, которые являются методически обязательным звеном обучения, но и через многообразие внеаудиторных форм работы. Предлагаемые студентам различные виды деятельности позволяют им выйти за границы изучаемого курса, расширить кругозор, приобрести новые умения и навыки, обогатить языковой опыт.

Кафедры иностранных языков неязыковых факультетов традиционно ориентированы на обучение профильному иностранному языку (English for Specific Purpose), что согласуется с требованиями государственных образовательных стандартов. Тем не менее, общий английский (General English), необходимый не только в повседневной, но и в профессиональной среде остается за пределами требований программы, и, соответственно, за пределами курса. Внеаудиторные методы обучения позволяют восполнить этот пробел. Студентам необходима возможность размышлять на английском языке на злободневные темы, философствовать, дискутировать, рассказывать о себе и даже петь и сочинять стихи.

Таким образом, данная статья посвящена описанию опыта внеаудиторной работы преподавателей английского языка кафедры Гуманитарных и социальных дисциплин ПФ СПб ГУСЭ. Цель подобной работы видится в использовании разнообразных форм обучения таким образом, чтобы удовлетворить лингвистические интересы и запросы студентов в той мере, в какой это невозможно достигнуть на аудиторных занятиях по английскому языку.

Накопленный опыт кафедры достаточно обширен и с каждым годом пополняется. Отметим наиболее значимые формы внеаудиторной работы со

^{*} Доцент кафедры Гуманитарных и социальных дисциплин, кандидат филологических наук.

[♦] Старший преподаватель кафедры Гуманитарных и социальных дисциплин.

студентами. Особое место занимает Межвузовская олимпиада по английскому языку, которая, являясь авторской разработкой [1, 2], вызвала интерес у большинства ВУЗов г. Пскова, ставших ее участниками. Межвузовской Олимпиаде предшествовал этап Внутривузовской олимпиады, ежегодно проводимой с 2006 года.

В рамках кафедры уже долгое время (2007-2013) существует Студенческая организация «Клуб любителей английского языка» (Student Organisation «English Communication Club») [3, 4], в рамках которого удается использовать все новые и новые формы работы, например: просмотр мультфильмов и написание эссе-размышления на затронутые в них темы; организация и проведение праздников с соблюдением всех традиций («Хэллоуин», «Рождество»); дискуссии и дебаты (например, на тему «Клонирование людей»); просмотр документальных фильмов, вызвавших интерес мировой общественности (например, «An Inconvenient Truth» – фильм об экологической ситуации в мире, привлечший внимание к проблеме глобального потепления) и последующее обсуждение основных моментов; просмотр оригинальных версий концертов Америки, Англии, Европы; встречи с интересными людьми – носителями языка и т.д. Кроме того, Клуб осуществляет поддержку мероприятиям воспитательного характера, таким как постановка произношения при исполнении песен на английском языке, оказание помощи студентам, желающим работать в летнее время за рубежом.

Студенты также активно участвуют в ежегодном конкурсе переводчиков, который проводится по трем номинациям: Номинация I «Перевод специального текста с английского языка на русский», Номинация II «Художественный перевод прозы с английского языка на русский», Номинация III «Художественный перевод поэзии с английского языка на русский».

Творческие студенты, владеющие навыками чтения стихотворений, проявляют себя в конкурсе чтецов, который проводится в случае необходимости отбора участников для городских конкурсов (как поддержка мероприятиям воспитательного характера).

Живой интерес вызывает у студентов и конкурс эссе, позволяющий представить свое видение проблемы, заявленной на конкурсе. Конкурс эссе также занимает важное место среди используемых форм внеаудиторной работы. Его важность определяется в первую очередь тем, что именно данный конкурс способствует совершенствованию письменной речи обучающихся. К сожалению, уровень подготовки современных студентов и количество учебных часов не всегда позволяют полноценно работать над письмом. В то же время, навыки свободно и правильно выражать мысли на иностранном языке в письменной форме жизненно необходимы для профессиональной коммуникации. Конкурс эссе в этом смысле призван помочь студентам овладеть данными навыками на более высоком уровне.

При оценивании работ, написанных в жанре эссе, особое внимание уделяется содержанию текста и его структурной организации. Поскольку пись-

менная речь в определённом смысле сложнее устной речи, то она требует большего мастерства и навыка в достижении чёткости, логической последовательности, а, следовательно, выразительности, т.е. более глубокого знания языка. Кроме того, достаточно высокие требования предъявляются к культуре письма и его оформлению.

В качестве иллюстративного и вспомогательного материала хотелось бы привести Положение о конкурсе эссе, разработанное авторами:

ПОЛОЖЕНИЕ О КОНКУРСЕ ЭССЕ

1. Общие положения:

1.1. Конкурс эссе проводится в первом семестре учебного года.

1.2. К участию в Конкурсе приглашаются студенты очного отделения всех направлений и профилей.

1.3. Тема эссе объявляется организаторами Конкурса и представляет собой актуальную проблему современности.

2. Организаторы конкурса:

2.1. Кафедра Гуманитарных и социальных дисциплин Псковского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики.

2.2. Клуб любителей английского языка «English Communication Club».

3. Цель конкурса:

создание условий для творческой самореализации молодёжи вуза в области межкультурного диалога.

Задачи: поддержка талантливой молодежи, содействие популяризации английского языка, организация работы по совершенствованию языковых умений и навыков, пропаганда межкультурной коммуникации.

4. Условия участия в конкурсе:

4.1. На Конкурс принимаются работы в жанре эссе на английском языке.

4.2. От одного участника принимается одна работа.

4.3. Конкурсные работы предоставляются в печатном (1 экземпляр) и электронном (в формате .doc) вариантах. Объем работы – не более 3 страниц печатного текста (шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – полуторный, абзацный отступ – 1,25).

4.4. Желание участвовать в Конкурсе эссе студент подтверждает заявкой (в печатном виде с подписью участника, в одном экземпляре), с момента подачи которой он становится официальным участником Конкурса. Вариант заявки прилагается.

4.5. Все подробные данные об авторе указываются в заявке. В печатном варианте текста эссе указывается только фамилия, имя, отчество и номер группы (в правом верхнем углу).

4.6. Файл с электронным вариантом работы должен быть назван фамилией автора (например, Иванов.doc) и выслан по электронному адресу...

4.7. Заявка должна быть подана не позднее 10 ноября 2012 г., текст эссе – не позднее 20 ноября 2012 г.

4.8. Работы, не отвечающие условиям данного Положения, на Конкурс не принимаются.

4.9. Представленные на Конкурс материалы не возвращаются, организаторы оставляют за собой право их дальнейшего использования по своему усмотрению с указанием авторства.

4.10. Участие в Конкурсе подразумевает согласие со всеми условиями данного Положения.

5. Содержание и тематика конкурса:

На Конкурс принимаются произведения в жанре эссе, раскрывающие его тематику:

IT and the Internet are widely speeded all over the world. Millions of us have two different lives: one is in real world and another is online and with gadgets. The importance of Es can scarcely be overestimated. But are there too many «Es» in our life: e-books, e-commerce, e-shopping, e-mail?

6. Этапы проведения конкурса:

6.1. Подача заявки на участие в конкурсе (не позднее 10 ноября).

6.2. Подготовка конкурсных работ участниками (с момента подачи заявки об участии в конкурсе по установленную дату сдачи работ 20 ноября).

6.3. Сдача конкурсных работ. Работы необходимо сдать на кафедру ГиСД ПФ СПбГУСЭдо 20 ноября.

6.4. Проверка и оценка работ (осуществляется членами жюри Конкурса). В состав жюри входят: ... Общие критерии оценивания: соответствие тематике конкурса; выдержанность работы в жанре эссе; выраженность авторской позиции; творческий подход; соответствие письменного высказывания грамматическим нормам языка; разнообразие лексических средств; орфографическая и пунктуационная грамотность.

6.5. Подведение итогов конкурса, вручение диплома победителю, а также сертификатов участника всем участвующим в Конкурсе студентам. Награждение будет производиться на кафедре ГиСД. О времени и дате будет сообщено дополнительно по контактными телефонам или электронной почте, указанной в заявке.

Подводя итог, следует отметить, что внеаудиторная работа преследует большое количество целей: развитие языковой компетентности студентов, приобщение к филологическому образованию, знакомство с культурой изучаемого языка, развитие гармоничной личности, выявление и развитие способностей и талантов каждого студента и т.д. Все это свидетельствует о том, что труд англистов важен и необходим не только в аудитории, но и за ее пределами, что стимулирует поиск новых и актуальных внеаудиторных форм работы.

Список литературы:

1. Виноградова Л.В., Преснякова Н.А. Об опыте проведения Межвузовской олимпиады по английскому языку в неязыковом ВУЗе // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур. Сборник материалов I Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – М.: РГСУ, 2009. – С. 167-171.
2. Виноградова Л.В., Преснякова Н.А. Олимпиада по английскому языку в неязыковом вузе: от теории к практике: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2009. – 83 с.
3. Виноградова Л.В., Преснякова Н.А. Клуб любителей английского языка как инновационная форма работы со студентами неязыкового вуза // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке: международ. научн.-практич. конф. 24-25 мая 2008 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. – 272 с. – С. 226-231.
4. Виноградова Л.В., Преснякова Н.А. Клуб любителей английского языка как способ модернизации преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Безопасность уголовно-исполнительной системы. – 2009. – № 2 (6). – С. 67-69.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

© **Евтушенко С.Я.***

Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет, г. Владивосток

В статье рассматриваются некоторые инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного, а именно: информационные технологии, Интернет-технологии, компьютерные контролируемые программы.

На все стороны нашей современной жизни существенным образом влияет технический прогресс. Конечно же, компьютер – одно из технических устройств, которое активно проникает во все области человеческой деятельности. Действительно, это обусловлено изменением запросов социума и внутренними потребностями системы образования. Студенты, естественно, имеют опыт взаимодействия с различными мультимедийными средствами обработки, передачи, хранения и представления информации в повседневной жизни и испытывают большой интерес к их использованию в качестве средства для проведения досуга. Известно, что предметом интереса зачастую бывают остросюжетные компьютерные игры, в меньшей степени интерес вызывают

* Старший преподаватель.

образовательные программы. Как известно, любая компьютерная программа практически является мультимедийной, что позволяет воспринимать, воспроизводить и перерабатывать информацию самой разнообразной природы. По словам М.А. Ботвенко, современные информационные технологии, действительно, стали более широко применяться в образовании, качественно изменили его как в плане новых форм обучения, так и новых видов достижения цели [1, с. 67]. И, конечно же, в профессиональном образовании инновационные технологии (наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения) повышают эффективность обучения и воспитания личности, направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших фундаментальные и прикладные знания. Использование инновационных технологий в учебном процессе способствует повышению качества подготовки специалистов и активизации роли самостоятельной работы студентов [1, с. 145]. Именно инновационные технологии существенно расширяют диапазон возможностей для изучения и преподавания русского языка как иностранного. Собкин В.С., Адамчук Д.В. справедливо отмечают, что главной особенностью современного этапа использования современных мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий является массовое и целенаправленное использование пространства Интернет, профессионально ориентированных компьютерных программ разных типов: собственно обучающих, прикладных, инструментальных телекоммуникационных – с целью создания интегрированной компьютерной обучающей среды, с помощью которой обеспечивается более эффективное развитие коммуникативной компетенции обучающихся [2, с. 81-82]. Структурно это можно представить следующим образом:

- использование мультимедийных средств делает возможной представить эффективную презентацию материала (и в особенности, по страноведению);
- интерактивные учебные задания (существующие чаще всего в тестовой форме) и обучающие программы позволяют работать над развитием навыков во всех видах речевой деятельности;
- доступ к огромному количеству электронных ресурсов и национальным корпусам текстов позволяет объединить текстовые, аудио – и видеоматериалы и способствовать формированию социокультурной и лингвострановедческой компетенции иностранных студентов.

При этом особо важной оказывается разработка инновационных заданий для иностранных студентов, поскольку основной целью таких заданий является активизация регулярной мыслительной деятельности учащегося на стадии инициации. В частности, к одной из форм инновационных упражнений можно отнести тестовые задания, проводимые после изучения определенного блока грамматического и лексического материала. Задания в тестовой форме – это варьирующаяся по элементам содержания и по трудности

единица контрольного материала, сформулированная в утвердительной форме предложения с неизвестным. Эффективным можно назвать тестовое задание, если оно лучше, чем другие, измеряет знания обучающихся интересующего уровня подготовленности [3, с. 277]. Источниками текстового материала, используемого при составлении тестов, служат базовые учебники и учебные пособия по изучаемой дисциплине, что позволяет исключить возможность ошибок, связанных с предметной некомпетентностью студентов. Тесты текущего контроля проверяют знания, умения и навыки по отдельным разделам дисциплины, полученные иностранными студентами в процессе обучения в вузе, имеют несколько вариантов и соотносятся с конкретными разделами дисциплины «Русский язык как иностранный» [3, с. 87-89]. Тест используется не только для проведения промежуточного контроля, но и как итоговый, контрольный. Особенностью тестового контроля является то, что работа может выполняться как в аудитории в качестве проверочной, так и на внеаудиторных занятиях для самоконтроля студентов. Форма и содержание является необходимым условием для создания полноценных тестов. Целесообразно использовать на занятиях различные виды тестовых заданий: *задания с выбором одного правильного ответа* (основой этой формы является закон исключенного третьего), *задания с выбором нескольких правильных ответов* (используется принцип композиции – принцип однородности ответов), *задания открытой формы* (готовые ответы с выбором не даются, испытуемый должен сам дописать ответ). И, конечно, эффективным тестовое задание будет в том случае, если оно лучше, чем другие, измеряет знания обучающихся.

Появление Интернета, активное использование его ресурсов дало новые возможности в обучении студентов. Являясь наиболее глобальной, оперативной и интерактивной информационной средой. Хомерики О.Г. справедливо отмечает, что интернет становится не только источником учебной информации, но и важным средством и условием самостоятельного обучения [3, с. 100]. Интернет-ресурсы используются студентом для самостоятельного поиска и получения информации, которая рассматривается и как средство организации учебной деятельности. Как известно, информация в Интернете имеет ряд особенностей. И прежде всего, это связано с разнообразием самой информации, ее формой распространения и хранения во всемирной сети, оперативностью, отсутствием ограничения в доступе к ней. Содержательная сторона информации выражается в форме мультимедиа (звук, графика, видео), что намного обогащает и содержание, и форму хранения информации. И хотя источники всемирной паутины не являются гарантами точной и верной информации, их популярности ничего не угрожает. Но преподаватель должен познакомить учащихся с требованиями, предъявляемыми к научной информации в интернете, привести примеры сайтов с благонадежными источниками. А чтобы закрепить умение учащихся ориен-

тироваться в интернет-источниках, можно предложить им дома сделать *сравнительный анализ* нескольких статей на определенную тему. Таким образом, это поможет студентам не только рассмотреть определенный материал, но и попрактиковаться в выборе интернет-источников. Широкий простор для творческих замыслов также дает интернет. Используем *творческие задания*, итогом которых должны быть мультимедийные презентации на определенную тему, которую студенты потом защищают.

Интернет превосходит все другие источники информации по организации информации и способу отбора и поиска, чему способствуют системы поиска, которые также активно используются в процессе обучения [4, с. 20-22]. Студентам предлагаются серии *проблемных заданий*, связанных с программой курса, например, такие как: выбрать необходимую информацию для выполнения контрольных работ, подготовить сообщение на основе материалов Интернета, написать реферат по указанной проблеме, принять участие в обсуждении той или иной проблемы или подготовить презентацию. И как показывает практика, студенты проявляют большую активность и заинтересованность при выполнении подобных заданий. Эффективное использование современных мультимедийных средств и коммуникативных технологий в обучении родному языку зависит от множества факторов, ведущими среди которых являются:

- обеспеченность компьютерной техникой и доступом в Интернет;
- наличие специальных учебных материалов и необходимого комплекса программ различных типов;
- образовательное качество использующихся мультимедийных средств обучения;
- достаточный уровень общей компьютерной грамотности учащихся и преподавателей;
- специальная подготовка преподавателей в области компьютерной лингводидактики;
- специальная организация учебного процесса.

При очевидной значимости всех перечисленных факторов ключевой фигурой интеграции информационно-коммуникативных технологий и мультимедиа в учебный процесс является преподаватель, имеющий необходимую квалификацию и стремление их использовать. Учитывая, что значительная часть преподавателей, которая в настоящее время работает в учебных заведениях различных уровней, не имела возможности получить необходимую подготовку в области применения современных мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий во время обучения в вузе, и, осознавая, что развитие компьютерных технологий идет очень быстрыми темпами, считаем важнейшей задачей, обозначенной в значительном количестве научных исследований, организацию системы переподготовки и информационно-методической поддержки преподавателей в сфе-

ре компьютерной лингводидактики. Педагог должен быть активным интернет-пользователем – это требование времени! Использование на уроке фильмов, репортажей, фрагментов программ, фотографий делает его более информативным и интересным.

Таким образом, инновационные подходы в преподавании русского языка как иностранного базируются на эмоциональной памяти учащегося, на формировании коммуникативной и профессиональной компетенции, на регулярной тренировке творческой деятельности студента. При этом наибольшее распространение получают инновации связанные с организацией учебного процесса и внедрением новых образовательных технологий в образовательный процесс.

Список литературы:

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
2. Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / Под ред. В.С. Собкина. – М. Центр социологии образования РАО, 2000 – 462 с.
3. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям. – М.: Институт социологии образования РАО, 2008 – 182 с.
4. Хомерики О.Г. Образование, наука, культура в глобальном информационном пространстве. – М.: Издательство «Перспектива», 2008 – 380 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Жильцова Ю.Л.*

Челябинский институт (филиал) Российского государственного
торгово-экономического университета, г. Челябинск

В статье рассматривается общая характеристика аудирования как вида речевой деятельности, психофизиологические механизмы и виды аудирования, обсуждаются цели аудирования, а также умения и навыки, которыми должны владеть учащиеся для реализации той или иной цели.

Исследования последних десятилетий, как в России, так и за рубежом, подтверждают тот факт, что для учащихся одним из сложных видов рече-

* Старший преподаватель кафедры Социально-гуманитарных наук и права, к.п.н.

вой деятельности остается аудирование – восприятие и понимание иностранной речи на слух [1, с. 19]. Механизм слушания и понимания лежит в основе процесса общения, однако, по мнению исследователей, не в полном объеме отрабатывается на занятиях по иностранному языку [1, с. 21]. Мадлен Берли-Аллен называет эту проблему «обратно пропорциональным порядком в обучении», подразумевая несоответствие с очередностью естественного развития навыков и умений в родном языке [4, с. 68].

Агапова Д.В. в своей работе по формированию перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения отмечает, что современная цель обучения иностранному языку (формирование умений иноязычного общения) при тщательном анализе методической литературы, посвященной целям обучения ИЯ, смещена в сторону обучения говорению (продуктивную), в ущерб рецептивной стороне (обучению аудированию) [1, с. 34].

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности (ВРД), который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух и как самостоятельный ВРД имеет свои цели, задачи, предмет и результат. Это сложное умение (ВРД) которое невозможно полностью заавтоматизировать, а лишь частично – на уровне узнавания фонем, слов и грамматических конструкций.

Внешне это невыраженный процесс, поэтому в течение длительного времени в истории развития методики аудирования не рассматривали как самостоятельный ВРД, а считали пассивным процессом и «побочным продуктом говорения» [2, с. 161].

Однако в дальнейшем учеными было доказано, что аудирование является активным процессом, во время которого происходит напряженная работа всех психических и умственных процессов, происходит восприятие получаемой информации в виде звуковой формы, ее переработка и сличение с эталонами, хранящимися в долговременной памяти учащихся, узнавание и понимание мысли.

Основой внутреннего механизма аудирования являются следующие психические процессы:

- восприятие на слух (auditory perception) и узнавание (recognition, discrimination);
- внимание (concentration);
- антиципация, предвосхищение или вероятностное прогнозирование (anticipation / prediction / forward inferencing);
- смысловая догадка (guessing / inferring from context);
- сегментирование речевого потока (segmentation / chunking) и группировка (grouping);
- информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации;

- завершающий синтез, предполагающий разного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения.

Важным представляется различие учебного аудирования (Guided Listening) и коммуникативного аудирования (Communicative Listening).

Учебное аудирование служит способом введения языкового материала, создания прочных слуховых образов языковых единиц, составляет предпосылку для овладения устной речью, становления и развития коммуникативных умений аудирования. Учебное аудирование допускает многократное (при самостоятельной работе) и 2-кратное (при аудиторной работе, под руководством учителя) прослушивание одного и того же материала. Повторное прослушивание обеспечивает более полное и точное понимание аудиотекста, а также лучшее запоминание его содержания и языковой формы, особенно в том случае, когда прослушанный текст используется для последующего пересказа, устного обсуждения или письменного изложения.

Коммуникативное аудирование – рецептивный ВРД, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при ее одноразовом прослушивании. В зарубежной и отечественной методике принято выделять виды коммуникативного аудирования в зависимости от коммуникативной установки (учебного задания) и соотношения с экспрессивной устной речью.

В зависимости от коммуникативной установки, ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, выделяются:

Skim listening – аудирование с пониманием основного содержания, ознакомительное аудирование [3, с. 102]. Этот вид коммуникативного аудирования предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения. Учебные задания, нацеливающие на этот вид аудирования и развивающие необходимые умения, включают в себя прогнозирование содержания текста по заголовку перед прослушиванием, определение темы и коммуникативного намерения говорящего, перечисление основных фактов, ответы на вопросы по основному содержанию, составление плана прослушанного, резюме и аннотации.

Listening for detailed / selective comprehension – аудирование с полным пониманием содержания и смысла, или детальное аудирование [3, с. 102]. Полное, точное и быстрое понимание звучащей речи возможно в результате автоматизации операций восприятия звуковой формы, узнавания ее элементов, синтеза содержания на их основе. Аудирование с полным пониманием требует высокой степени автоматизации навыков, концентрации внимания и напряженной работы памяти. В процессе обучения аудированию с полным пониманием учащиеся слушают текст, имея в виду следующие послетекстовые задания (post – text activities): пересказ текста с подробным изложением содержания, ответы на вопросы ко всем фактам, составление подробного плана, завершение текста, придумывание дополнительных фактов.

Listening for partial comprehension – аудирование с выборочным извлечением информации, «выяснительное» аудирование [3, с. 103]. Задача этого вида аудирования – вычленив в речевом потоке необходимую или интересующую информацию, игнорируя ненужное. Такой информацией могут быть важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры или конкретные данные: даты, числа, имена собственные или географические названия. Быстрое и безошибочное восприятие чисел и дат требует интенсивной, длительной тренировки, а понимание имен собственных и географических названий опирается на фоновые знания, представления о ситуации и участниках общения.

Critical listening – аудирование с критической оценкой, подразумевает высокий уровень развития умения полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение и точку зрения автора. Аналогично чтению с критической оценкой этот вид аудирования включает в себя способность отличить факты от мнений, оценить точку зрения автора (говорящего), делать умозаключения, интерпретировать, понимать подтекст.

В зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух, выделяются следующие виды аудирования:

Interactional / Conversational Listening – аудирование как компонент устно-речевого общения, участники которого выступают попеременно то в роли говорящего, то в роли слушающего. Контакт между собеседниками может быть непосредственным или опосредованным, как, например, при телефонном разговоре. В процессе общения, когда для каждого участника аудирование чередуется с говорением, собеседники должны уметь понимать реплики друг друга, адекватно реагировать на них вербально или с помощью паралингвистических средств и далее побуждать партнера к продолжению разговора. Умения, специфические для этого вида аудирования, включают в себя умение активно добиваться понимания: вербально реагировать на помехи, возникающие в процессе слушания, переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, выразить мысль иначе, то есть перефразировать сказанное.

Listening to interaction – восприятие на слух и понимание диалога или полилога, этот вид аудирования представляет собой такое восприятие на слух и понимание диалога или полилога в том случае, когда слушающий сам не участвует в устно-речевом общении. Данный вид аудирования имеет свои особенности по сравнению с аудированием, чередующимся с говорением в процессе непосредственного речевого общения. Возникает необходимость преодолевать трудности, связанные со своеобразием произношения, тембра голоса, темпа речи участников разговора. Понимание затрудняется неожиданной сменой реплик, паузами и повторами. Процесс аудирования усложняют и чисто лингвистические трудности, вызванные особенностями синтаксиса диалогической речи (неполный состав предложений, краткость реплик, свободный от строгих норм синтаксис высказываний). Слушающие

лишены возможности прервать разговор собеседников, переспросить, уточнить сказанное, и в результате непонимания отдельных реплик или части реплики может быть потеряна нить разговора, упущено его содержание. Наиболее полным является восприятие устной речи в аудировании, когда слушающий не видит говорящих. При этом не всегда легко дифференцировать собеседников, выделить границы реплик. Представление о ситуации, участниках общения и их коммуникативных намерениях облегчает понимание аудиозаписи диалога или полилога.

Transactional Listening / Non-interactional listening – восприятие на слух и понимание монологической речи, направленной на передачу информации. Этот вид аудирования чаще всего реализуется при прослушивании лекций, аудиозаписей литературных произведений, информационных радиопередач, при просмотре документальных видеофильмов и телепрограмм. Подготовленная монологическая речь (*planned monologue*) с ее более строгой структурой организацией, большей четкостью и ясностью воспринимается на слух легче, чем неподготовленная (*unplanned monologue*), которая может быть непредсказуемой, фрагментарной, менее логичной и связной.

Academic Listening / Listening to Lectures – восприятие на слух и понимание устной речи, направленной на передачу и обмен информацией, – интенсивно исследуется в зарубежной методике в связи с ростом в университетах зарубежных стран числа иностранных студентов и необходимостью развивать их умения слушать и понимать лекции по специальным предметам, а также активно участвовать в семинарах и практических занятиях. По свидетельству зарубежных ученых, в настоящее время внимание исследователей сосредоточено в основном на изучении процесса аудирования лекций, в то время как аудированию иноязычной речи на семинарах и практических занятиях уделяется меньше внимания. Аудирование лекций отличается:

- характером фоновых концептуальных знаний, в большей степени обусловленных содержанием учебного предмета;
- повышенными требованиями к умению дифференцировать существенное и несущественное;
- особенностями обмена репликами. В целом монологическая речь лектора периодически может прерываться вопросами к аудитории, репликами, побуждающими отклики, комментарии, вопросы со стороны слушающих. От студентов ожидается способность, сосредоточивая внимание в течение продолжительного времени, понимать большие по объему и сложные по содержанию отрезки звучащей речи. При этом возможность слушающих опираться на вспомогательные элементы устно-речевого общения (просьбы о повторях, уточнения, перифразе) ограничена.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что научить аудированию трудно, как свидетельствуют учителя-практики, труднее, чем

другим видам речевой деятельности. Следовательно, вывод о необходимости специального, целенаправленного обучения аудированию как самостоятельному виду речевой деятельности, очевиден.

Список литературы:

1. Агапова Д.В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета (На примере английского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2004. – 212 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – С. 175-181.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – С. 101-106.
4. Burley-Allen M. Listening: The Forgotten Skill / M. Burley-Allen. – NY: John Wiley&Sons, Inc., 1995. – 280 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Кербс Ю.А.*

Исилькульский педагогический колледж, г. Исилькуль

В современном мире знание иностранного языка жизненно важно для любого, кто хочет преуспеть в своей области. Обучение иностранному языку в колледже должно осуществляться с комплексным учётом важных аспектов: образовательного, лингвистического, информационного и культурологического. В наши дни приоритетной целью обучения иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией, иностранный язык должен использоваться как инструмент общения в диалоге культур современного мира. Студенты должны научиться общению, передаче и восприятию информации, готовясь к налаживанию межкультурных связей. Для этого в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку особое внимание следует уделить созданию условий для обеспечения речевой практики в относительно свободной речевой атмосфере, а также для сотрудничества преподавателя и студентов и самих студентов в коллективе [1, с. 23]. Наиболее благоприятной возможностью для осуществления данных задач является использование метода проектов.

* Преподаватель немецкого языка.

Метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся, дающий возможность учащимся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, в паре, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени [4, с. 21].

Проекты могут быть разной степени сложности. Тематика проектов относится к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и лично значимому для обучающегося, требующему привлечения знаний не по одному учебному предмету, а из разных областей. Обработка информации в целях её презентации предполагает развитие таких творческих умений, как умение представить отобранную информацию в виде таблицы, схемы, иллюстраций, мультимедийных презентаций и т.д. [3, с. 36]. Таким образом, проектная деятельность включает элементы исследовательской и эстетической деятельности.

Проекты лучше всего применять на заключительном этапе определённого цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности, например по завершению тематического модуля или определённого аттестационного периода. С точки зрения обучения иноязычной речи, самым большим достоинством проекта является то, что они предусматривают естественную взаимосвязь всех четырёх видов речевой деятельности с возможным преобладанием одного из них на отдельных этапах в зависимости от характера проекта.

На протяжении всего процесса подготовки проекта деятельность учителя сводится к роли помощника, консультанта, организатора.

В эффективной работе по проектной методике существенную роль играет процедура оценивания. Критерии и параметры оценки зависят от цели и типа задания, должны учитывать степень достижения цели, качество выполнения работы, глубину содержания, степень сложности обработанного материала и так далее. Критериями оценки презентации, отчёта по проекту могут быть:

- глубина и оригинальность содержания;
- логичность изложения;
- организация презентации;
- качество оформления;
- наличие визуального материала;
- грамотность изложения на иностранном языке;
- контакт с аудиторией;
- невербальное поведение выступающего и т.д.

Проекты, которые могут быть применены на уроке иностранного языка, можно условно разделить на две группы: индивидуальные и групповые. Каждый из них имеет свои особенности организации [2, с. 115].

Рассмотрим этапы организации работы по индивидуальному проекту «Feste und Bräuche in Deutschland» («Традиции и обычаи Германии»).

На первом этапе происходит определение проблемы, цели и задач проекта, выбор и обсуждение темы, определение сроков конечного продукта, обсуждение критериев оценки окончательного продукта и способов его презентации. В данном проекте могут рассматриваться следующие темы: «Weihnachten in Deutschland», «Karneval – ein verrücktes deutsches Fest», «Ostern in Deutschland», «Erntedankfest», «Essgewohnheiten der Deutschen», «Bierfest in München» и т.д. Продолжительность подготовки проекта – 2 недели.

На втором этапе идёт сбор информации, материалов по проекту (самостоятельная деятельность учащихся). Студенты читают самостоятельно литературу по теме, смотрят видеофильмы, слушают аудиотексты и т.д.

На третьем этапе осуществляются консультации с учителем с целью контроля процесса работы над проектом и оказания помощи, работа над языковым материалом.

Четвёртый этап работы – оформление результатов проекта (составление устного сообщения, подготовка мультимедийной презентации, коллажа и т.д.).

На пятом этапе происходит презентация проектов (выставка постеров, коллажей, мультимедийных презентаций, выступление с докладами по своей теме).

На шестом этапе подводятся итоги работы, обсуждаются результаты работы, выставляется оценка.

Рассмотрим этапы организации работы по групповому проекту «Eine Reise durch Deutschland» («Виртуальное путешествие по Германии»). Разработка данного проекта осуществляется студентами при изучении темы Германия. Учащиеся готовятся к виртуальному путешествию по Германии. Одна группа разрабатывает маршрут и готовит справочную информацию для туристов (географическое положение страны, климат и т.д.), другая группа собирает сведения об уникальном животном и растительном мире Германии, третья – о традициях и культуре немцев, четвёртая готовит экскурсию по Берлину и т.д. В каждой группе предусматривается роль гида, который в увлекательной форме с элементами драматизации проводит экскурсию для туристов. Конечным продуктом данного проекта будет виртуальная экскурсия по Германии. Выступления студентов сопровождаются демонстрацией наглядного материала. Данный проект выдвигает следующие задачи:

1. пробуждать и поддерживать интерес к расширению знаний в области страноведения;
2. поддерживать традиции изучения в России языка, литературы и культуры Германии;

3. развивать фантазию, воображение, творческие способности студентов;
4. расширять их общий кругозор.

Помимо воспитательного значения такой вид работы способствует практическому владению речевой деятельностью, увеличению активного словарного запаса студентов. Кроме того студенты покажут, какими навыками и умениями они владеют: поиск, сбор и обработка информации, работа со справочной литературой, идентификация социокультурных реалий, решение коммуникативной задачи средствами изучаемого языка.

Этапы организации работы по групповому проекту будут идентичны этапам организации работы по индивидуальному проекту, с той лишь разницей, что на первом этапе будет происходить распределение ролей в группе (кто-то проводит интервью, кто-то готовит обзор литературы по теме, кто-то оформляет работу и т.п.). На втором этапе сбор необходимой информации и подготовка материала будет осуществляться не только индивидуально, но и совместно участниками одной группы.

В настоящее время при обучении иностранному языку также широко применяются разработка интернет-проектов, для работы с которыми учителю не требуется никаких специфических технических знаний и умений, однако, безусловно, необходимо время на планирование и подготовку. При выполнении любой проектной работы Интернет может рассматриваться как глобальная энциклопедия, позволяющая найти информацию по интересующей тематике [3, с. 98].

Одним из неоспоримых достоинств интернет-проектов является то, что они предполагают групповую работу учащихся, а значит, активное общение на языке. Работа над проектом также развивает у учащихся навыки поиска информации на иностранном языке и её критического переосмысления.

Для успешного выполнения интернет-проекта учителю необходимо:

1. Выбрать тему проекта.
2. Чётко сформулировать цель проекта.
3. Найти подходящие ресурсы (сайты, содержащие подходящую информацию). При этом необходимо убедиться, что информация, представленная на выбранных сайтах, соответствует уровню владения языком учащихся.
4. Определить, что будет являться конечным результатом работы над проектом (мультимедийная презентация, постер, стенгазета и т.д.).

Используя в работе проектную методику, мы пришли к выводу, что этот приём помогает студентам расширять страноведческие познания, развивать коммуникативные умения и раскрывать свои таланты.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что метод проектов ценная педагогическая технология, представляющая практический интерес для преподавателей иностранного языка, так как это эффективное средство

от однообразия на уроках, направленное на оптимизацию учебного процесса и всестороннее развитие его участников

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Гусарова Е.Н. Современные педагогические технологии. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 402 с.
3. Константинова Н.А., Михеев И.Д. Применение мультимедийных средств для активизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 10 – С. 97-100. – Режим доступа: www.rae.ru.
4. Щемелева И.Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе: учебно-методическое пособие. – Орск: издательство ОГТИ, 2009. – 118 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОДНА ИЗ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ, ФОРМИРУЮЩАЯСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Кукушкин Н.В.*

Борисоглебский техникум информатики и вычислительной техники,
г. Борисоглебск

Дисциплина «Иностранный язык» – это особая дисциплина, которая должна научить не только применять полученные языковые знания в профессиональной деятельности, но и дарить студентом радость общения на иностранном языке. Эстетическое воспитание – это одно из средств решения общей задачи: формирования личностных компетенций студента и компетенции «толерантности», в частности. Задача педагога состоит в том чтобы создать условия студенту для того, чтобы он с помощью языковых средств получал радость общения как на занятиях, так и вне аудитории и используя современные Интернет-технологии.

Дисциплина «Иностранный язык» – это особая учебный предмет, который должен научить не только применять полученные языковые знания в профессиональной деятельности, но и дарить студентом радость общения

* Заместитель директора по воспитательной работе, кандидат педагогических наук.

на иностранном языке. Очень важно не до оценивать значение иностранного языка. Под руководством преподавателя на эмоциональной основе в группе должны устанавливаться прочные толерантные отношения между студентами. Красота и доброта идут всегда рядом. Красота, в каких бы она формах не проявлялась, если она одухотворена, очеловечена, несет в себе добро [2].

Большинство отечественных и зарубежных методистов, (Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Р.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Б.Е. Сахарова, М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.) прежде всего, говорят о воспитательной специфике обучения иностранному языку, как о главной, основной функции иностранного языка. Хаимова Е.М., касаясь вопроса эстетического воспитания на уроках английского языка, утверждает: «Воспитание эстетических взглядов, эстетического вкуса, культуры общения не только поможет достигнуть цели обучения иностранному языку, но сформирует полноценную, эстетическую развитую личность...» [5].

Во время занятий и во внеурочных мероприятиях необходимо создать все условия для наиболее полного становления профессиональных и личных компетенций каждого студента, для формирования его эстетического, высоко художественного вкуса и культуры. Художественное начало позволит в будущем еще более одухотворить его труд, украсит быт и облагородит самого студента, позволит ему иметь свой собственный и научит уважать чужой вкус.

Основные задачи в области формирования личностных компетенций на уроках иностранного языка заключаются, на наш взгляд, в следующем:

- воспитывать культуру общения;
- воспитывать эстетические чувства путем правильного восприятия прекрасного, глубокого наслаждения прекрасным в природе, труде, общественной и личной жизни, в искусстве;
- формировать эстетические взгляды и вкусы, достигающие своего завершения в эстетическом идеале.

С этой целью, за счет подбора текстов и разговорных тем, необходимо обогащать студентов эстетическими и художественными знаниями, пониманием прекрасного и представления о нем в области различных искусств и быту;

- развивать умение и потребность видеть, находить прекрасное в окружающей нас жизни, замечать красоту обыденного;
- развивать творческие способности, умения и навыки, необходимые для развития и умножения чувства прекрасного внутри себя, и, посредством эмоциональной речи, передавать их своим речевым партнерам;
- вырабатывать привычку оценивать все факты и явления действительности, произведения искусства и личную жизнь критерием красоты;

- не насильно насаждать свое восприятие мира, а считаться с мировосприятием и мироощущением своего языкового партнера.

Мы можем сделать вывод, что под эстетическим воспитанием студентов в процессе преподавания иностранного языка следует понимать целенаправленную деятельность преподавателя по формированию эстетических чувств, вкусов и идеалов личности, развитие ее способностей к эстетическому восприятию и оценке своей деятельности и других людей, произведений искусств своего и других народов, а также самостоятельному творчеству в своей будущей профессиональной деятельности.

Процесс овладения иностранным языком выступает в качестве мощного механизма формирования личностных компетенций студентов. Использование иностранного языка в качестве средства передачи и приема информации об окружающей действительности из самых различных предметных областей, творчества и культуры народов мира создает благоприятные предпосылки для эстетической воспитанности и расширения общеобразовательного кругозора студентов, что способствует их интегрированию в международное сообщество.

Студенты средних и высших специальных учебных заведений уже прошли определенную школу эстетического воспитания за годы учебы в общеобразовательной школе. Они накопили определенный опыт эстетического отношения к действительности. Теперь работа по этому направлению продолжается, так как процесс эстетического совершенствования и развитие личностных компетенций, по существу, безграничен. Разве может когда-либо прекратиться потребность человека общаться с прекрасным, переживать прекрасное в творениях природы и человека?

Особенность содержания и задач в области эстетического воспитания в средней и высшей школе заключается в том, что они в значительной мере подчинены подготовке специалистов, воспитанию их эстетической культуры, как одной из компетенции личности молодого специалиста. Это не сужает, а, наоборот, расширяет программу требований в области эстетического воспитания, поскольку специальные задачи не исключают, а лишь дополняют общие задачи формирования личностных компетенций студентов.

Какие же основные пути и средства должны использовать для успешного осуществления задач эстетического воспитания?

Эстетическое воспитание в каждом учебном заведении носит комплексный характер, предполагающий взаимосвязанное влияние на студентов в процессе обучения всех средств, используемых в данных целях в урочное и во внеурочное время. Комплексный характер эстетического воспитания предусматривает также последовательность, преемственность и систематичность в решении задачи, использование сил и средств учебного заведения.

Большую роль в эстетическом воспитании играет система учебной работы со студентами. Каждая учебная дисциплина содержит в себе извест-

ный потенциал прекрасного. Но именно у преподавателя иностранного языка есть больше «рычагов» воздействия на психику и эмоциональную составляющую своих воспитанников. Задача преподавателя иностранного языка заключается в том, чтобы использовать эти возможности, воспитывать и развивать у студентов эстетические мысли и чувства, понятия о прекрасном, формировать поведение и манеру общения.

С этой целью преподаватели широко используют художественные произведения писателей и поэтов стран изучаемого языка, произведения искусства и архитектуры, видеозаписи, с последующим обсуждением их на иностранном языке.

Преподавание иностранного языка имеет свою специфику, так как, в отличие от других предметов, в качестве основной цели обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции студентов. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации.

Большую роль в решении этой проблемы имеет обмен иностранными студентами. Студенты непосредственно знакомятся с бытом, традициями, культурным наследием и современной жизнью народов изучаемого языка. С появлением современных Интернет технологий у молодых людей появилась уникальная возможность общения со сверстниками всего мира, принимать участие в видео конференциях. В этом им помогают знания иностранного языка.

Использование указанных возможностей принесет пользу эстетическому воспитанию и развитию студентов только в том случае, когда преподаватели сумеют в полной мере реализовать, заставить действовать две силы, как говорил В. Белинский, равнонуждающиеся друг в друге и ничтожные одна без другой – разум и чувство.

Важную роль в системе эстетического воспитания играют внеаудиторные формы работы, такие, как «Клубы иностранного языка», фестивали, встречи с носителями языка, научно-практические конференции, выпуски студенческих электронных и в печатном видах газет, посвященных знаменательным датам и культурным событиям, литературно-музыкальные вечера на изучаемом языке и т.п. Необходимо стараться приобщить каждого студента к систематическому познанию и переживанию прекрасного. Только при этом условии будет успешно решаться общегосударственная задача подготовки гармонически развитых людей.

Особую роль в вопросе воспитания на уроке иностранного языка, по мнению Е.И. Пассова, отводится педагогу, как главному образцу для студентов [4]. Он утверждает, что очень важно, что бы студент на каждом шагу видел и чувствовал влюбленность самого преподавателя в язык, ощущал уважение преподавателя к народу – носителю этого языка, его традициям и обычаям. И очень важно здесь, не только то, что говорится, но и то, как это де-

ляется. Алиева Т.С. отмечает, что личность преподавателя определяется уровнем его профессиональной компетенции, общей культурой, личностными качествами, умением установить хороший контакт с воспитанниками. Очень важно, чтобы преподаватель стимулировал интерес к иностранному языку и культуре, повышал мотивацию к изучению иностранного языка, формировал симпатии к стране изучаемого языка [1].

Преподаватель имеет возможность благотворного воздействия на духовный мир студентов, их нравственность, эстетические воззрения, на формирование у них эстетического вкуса, на своем примере демонстрировать толерантное, уважительное отношение к своим студентам. Во время диалогов и дискуссий именно от преподавателя зависит каким тоном и фразами сопровождаются высказывания студентов, сглаживание возникающих противоречий и конфликтов. В этом случае как нигде проявляется компетенция толерантности у самого преподавателя.

Таким образом, одной из задач обучения иностранному языку является развитие личностных компетенций студентов, которые дадут ему способность и желание участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке, самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой ими иноязычной речевой деятельности. Во время занятий и внеурочных мероприятий преподаватель содействует решению одной из важных задач эстетического воспитания – развитию в единстве чувственной и рациональной сферы человека, который должен развивать не только свой интеллект, но и способность переживать действительность, в том числе прекрасное, созданное и создаваемое своим и другими народами мира. В итоге, все это способствует формированию личностных компетенций студента.

Список литературы:

1. Алиева Т.С. Образование в высшей школе: эволюция, перспективы / Н.З. Алиева. – М., 2007. – №8 (49). – С. 49-53.
2. Кудрявцев В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия Российской Академии Образования. – М., 2001. – № 4. – С. 4-46.
3. Литяйкина О.Г. Проблемы эстетического воспитания в педагогических концепциях России конца XIX первой трети XX века: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М, 1997. – 26 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Хаимова Е.М. Эстетическое воспитание как метод обучения иностранному языку в средней школе: «Цель или средство?» [Электронный ресурс] // Школьный образовательный проект. – Режим доступа: <http://www.s-cool.ru/article259.html> (дата обращения: 01.04.2013).

Секция 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

© Акопянц И.А.^{*}, Воеводкина В.К.[♦], Копылов Ю.А.[♥]

Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения
родителей, № 15 им. Ю.В. Никулина «Школа циркового искусства»,
г. Москва

Институт возрастной физиологии Российской академии образования,
г. Москва

Отобраны значимые педагогические закономерности и принципы,
позволяющие формировать медико-биологические, психолого-педаго-
гические и социально-нравственные показатели учащихся школы-ин-
терната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Проведенные исследования выявили, что текущее состояние медико-
биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных пока-
зателей учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без
попечения родителей, находится на низком уровне [3, 4].

Методом аксиоматизации проведен теоретический анализ и отбор педа-
гогических закономерностей и принципов, позволяющих более эффективно
формировать психофизиологические показатели учащихся школы-интерна-
та для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Формирование медико-биологических, психолого-педагогических и соци-
ально-нравственных показателей детей-сирот и детей, оставшихся без попе-
чения родителей, во многом зависит от следующих выделенных принципов.

1. Принцип системности. Для полноценного формирования медико-био-
логических, психолого-педагогических и социально-нравственных показа-
телей учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без

^{*} Директор Школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения роди-
телей, № 15 им. Ю.В. Никулина «Школа циркового искусства».

[♦] Заместитель директора по учебно-воспитательной работе Школы-интерната для детей-си-
рот и детей, оставшихся без попечения родителей, № 15 им. Ю.В. Никулина «Школа цирко-
вого искусства».

[♥] Старший научный сотрудник лаборатории Физиологии мышечной деятельности и физиче-
ского воспитания Института возрастной физиологии Российской академии образования,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.

попечения родителей, необходимо использовать сочетание педагогических мероприятий, которые, при их системном выполнении, образуют «образовательную среду», и имеют признаки целостности.

2. Принцип индивидуальной адаптации. Необходимо учитывать, что воспитанники школы-интерната исходно имеют различную индивидуальную адаптацию к строго определенным, специфическим условиям существования, а также относительно разные психофизиологические показатели. Это делает необходимым использование в системе формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей индивидуально подобранных для каждого учащегося видов нагрузки, в том числе и видов отдыха, а также разной методики обучения двигательным действиям.

3. Принцип структурной корреляции. В организме, как в целостной системе, все его части соответствуют друг другу, как по строению, так и по функциям. Изменение одной функции неизбежно влечет за собой изменение других функций, что меняет структуру и функции других звеньев, или даже полностью изменяет целое. Изменение одного из функциональных органов меняет весь строй организма, что требует очень четкого планирования последовательности использования разных педагогических мероприятий и подбора нагрузки при их выполнении.

4. Принцип последовательности прохождения периодов развития. Периоды развития педагогической системы могут следовать лишь в определенном порядке, без выпадения промежуточных этапов, или с очень быстрым их прохождением. Произвольно игнорировать один из периодов развития невозможно. Иногда лишь возможно незначительно сократить его длительность.

5. Принцип однонаправленного развития. Организм не сможет вернуться к состоянию, имеющемуся ранее. Нельзя отклонить вектор развития, существенно его изменить. Необходимо постоянно усложнять содержание педагогических мероприятий по формированию психофизиологических показателей учащихся школьного возраста в разные годы обучения.

6. Принцип усложнения организации. Развитие организма сопровождается нарастающей дифференциацией функций и органов. Причинами такой дифференциации является необходимость приспособления к меняющимся внешним условиям. Если содержание педагогических воздействий не соответствует текущему функциональному состоянию воспитанников школы-интерната, то это делает эти воздействия не эффективными.

7. Принцип оптимальности. Любая система эффективно функционирует лишь в некоторых, характерных для нее условиях. Психофизиологические особенности учащихся накладывают ограничения на возможность использования педагогических мероприятий различной сложности. Учебные задания не могут быть слишком сложными, либо слишком легкими. Если вос-

питанники школы-интерната функционально не способны усваивать предложенный им учебный материал, то эффективность системы формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей ничтожна.

8. Принцип неравномерности развития. Темпы развития системы в ответ на действие внешних факторов неравномерны. Они могут ускоряться либо сдерживаться. Этот принцип указывает, что при формировании медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей необходимо жестко учитывать возрастно-половые особенности организма воспитанников школы-интерната, и вносить в содержание педагогических мероприятий соответствующие изменения.

9. Принцип относительной независимости адаптации. Высокая степень адаптации к одному виду внешних воздействий не дает такой же степени адаптации к воздействиям иной направленности, а может ограничивать возможности организма в силу психофизиологических особенностей. Одновременное использование различных по физиологической направленности педагогических воздействий, не является эффективным.

10. Принцип ограничивающих нагрузок. Педагогические воздействия, превышающие нагрузку выше допустимых значений, затрудняют развитие медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей. Лимитирующим фактором успешного развития может быть как максимум, так и минимум внешнего воздействия, диапазон между которыми определяет величину выносливости организма. Этот принцип указывает на необходимость четкого планирования учебных нагрузок для учащихся разного уровня подготовленности.

11. Принцип баланса. Любая система состоит из двух подсистем, одна из которых сохраняет и закрепляет строение и функциональные особенности, а другая содействует видоизменению системы. Чем жестче организована система, тем сильнее в ней механизмы консервации, непосредственной их воздействие. При этом большее значение имеют внешние, а не внутренние факторы развития. Жестко систематизированная программа формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей лишена механизмов самосовершенствования, вместо них действуют жесткие связи и механизмы принуждения. Вероятно, по этой причине такая программа может быть обречена на полную потерю ее актуальности. При этом сначала теряют актуальность отдельные части или разделы, а затем наступает момент полной деструкции.

12. Принцип затухания процессов. При адаптации воспитанников школы-интерната к нагрузкам, формирующим медико-биологические, психолого-педагогические и социально-нравственные показатели, возможно затухание процесса их изменений. Это затухание может быть постепенным или

идти скачкообразно. Реализацию данного принципа можно наблюдать при максимальных однотипных педагогических воздействиях, когда организм школьников уже перестает реагировать на них, и эффект тренировочной работы все больше снижается.

Формирование медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во многом зависит от следующих педагогических закономерностей, которые определяют организацию учебно-воспитательного процесса, адаптированного психофизиологическим особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [1, 2].

1. Формирование медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей происходит в процессе специально организованной деятельности. Эта закономерность проявляется только в процессе усвоения общественного опыта.

2. Формирование медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей происходит в процессе стимулирования активности воспитанников школы-интерната. Данная закономерность проявляется в том, что эффективное формирование медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей происходит только при условии, если учащиеся школы-интерната сознательно участвуют в учебной деятельности.

3. В процессе формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей необходимо проявлять уважение к личности воспитанников школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом не исключается высокая требовательность ко всем участникам учебного процесса. Воспитанники испытывают в данном случае различные переживания, что непосредственно сказывается на эффективности учебно-воспитательного процесса.

4. В процессе формирования психофизиологических показателей необходимо раскрывать воспитанникам школы-интерната необходимость овладения предлагаемым учебным материалом. В основе данной закономерности лежит идея о значении опережающего отражения в сознании воспитанников действий, которые он может выполнить, и тех результатов, которых он может достичь. Суть данного подхода заключается в том, что всякая учебная работа, ее цель, способы реализации и планируемые итоги заранее осознаются учащимися, что направляет и стимулирует их учебную работу.

5. При реализации поставленных учебных целей необходимо опираться на положительные качества воспитанников школы-интерната. При реализации данной закономерности возникает необходимость учета трудностей, с которыми воспитанники школы-интерната сталкиваются при формировании

медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей.

6. Необходимо учитывать возрастные и индивидуальные психофизиологические особенности воспитанников школы-интерната.

7. Формирование медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей должно осуществляться с учетом особенностей коллектива воспитанников школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Результаты проведенного исследования показали эффективность использования отобранных принципов и закономерностей, которые позволяют с высокой степенью результативности разрабатывать программы формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Список литературы:

1. Акопянц И.А. Проблемные аспекты формирования культуры здоровья у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина, Ю.А. Копылов // Материалы XX Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, 2010. – С. 125-127.

2. Акопянц И.А. Разработка педагогической технологии, адаптированной к психофизиологическим особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Акопянц, Ю.А. Копылов // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития физической культуры и спорта». – Актобе: Актюбинский государственный педагогический институт, 2007. – С. 196-199.

3. Копылов Ю.А. Концептуальные основы разработки педагогической технологии обучения элементам циркового искусства, адаптированной к психофизиологическим особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Ю.А. Копылов, И.А. Акопянц, Н.В. Полянская // Научно-практический журнал «Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации». – 2008. – № 2. – С. 4-10.

4. Копылов Ю.А. Структура личностно-ориентированной системы формирования физического, психического и социально-нравственного здоровья детей-сирот, воспитанников школы-интерната / Ю.А. Копылов, И.А. Акопянц, Н.В. Полянская // XVII Международная научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, 2007. – С. 111-114.

ПЕРСПЕКТИВЫ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

© Михайлов В.С.*

Уфимский государственный университет экономики и сервиса, г. Уфа

В современном обществе всё более снижается двигательная активность и повышается необходимость развития физической культуры. Именно двигательная функция обеспечивает нормальное развитие сначала ребенка, затем, в период зрелости, позволяет сохранять наши жизненные процессы и помогает активно противостоять возрастным деградациям в поздние периоды нашей жизни.

На фоне ускорения развития общества и качественной трансформации всех аспектов жизни общества, потребность в физической подготовленности учащихся старшей школы увеличивается. В целительном смысле двигательная активность не дает гарантию в ряде случаев наследственно-доминантных видов биологических проблем, но в смысле улучшения и повышения показателей здоровья такая гарантия существует. Каждый, кто поставит перед собой задачу, начать регулярные занятия, должен правильно, а значит честно, оценить свои возможности, чтобы не только начать, но сохранить эти занятия на длительное время, или другими словами, внести в свой образ жизни новый, постоянный элемент. Результатом гипокинезии или гиподинамии становятся существенные изменения и нарушения координации движений, ухудшается состояние зрительного, вестибулярного и двигательного аппаратов [2, с. 66-67].

Происходят изменения в кровеносной системе: уменьшается размер сердца, учащается пульс, уменьшается масса циркулирующей крови, увеличивается время ее кругооборота. Для нашего организма двигательная активность является физиологической потребностью. Лишенный движения организм теряет способность накапливать энергию, необходимую для противостояния стрессу. Мышечные напряжения, воздействие контрастных температур, принятие солнечных ванн в разумной мере полезны организму. Для восполнения подвижности незаменимы занятия физической культурой, способствующие улучшению деятельности нервных центров, процессов мышления, памяти, концентрации внимания, точной ориентации человека в пространстве, повышению резервов многих систем организма [5, с. 41-42].

Повышенная мышечная деятельность может стать стрессом. Если физические нагрузки на организм будут чрезмерными, может появиться первая или вторая стадия стресса, которая при длительном действии напряжений

* Студент.

способна перейти в третью – истощение, поэтому необходимо уравновесить объём нагрузок и отдыха [4, с. 41-45].

С увеличением физической активности в школах дети имеют самый высокий уровень умственных способностей, наблюдается повышение интеллектуального уровня, повышение адаптации к физическим нагрузкам и устойчивости к простудным заболеваниям. Цель – приобщить учащихся к регулярным занятиям спортом, сформировать знания, двигательные умения и спортивные навыки в виде спорта.

Задачи:

1. Использовать ценностный потенциал спорта для формирования гармоничной личности.
2. Повысить мотивацию занятия спортом, и сформировать спортивную культуру.
3. Использовать возможности спорта для формирования здоровья учащихся.

Совершенствуются все уровни образования, возрастает значимость физического воспитания в формировании гармоничной личности.

Целью данной статьи является разработка методов увеличения двигательной активности учащихся старшей школы.

Представленная концепция является теоретической основой для совершенствования методов повышения физической активности школьников на основе прикладного направления физического воспитания, спортивного образования, организации школьных спортивных мероприятий, которые способствует повышению самостоятельности учащегося в спорте, повысит значение спортивной культуры, и позволяет строить свои собственные программы обучения и отражающие учебной деятельности [6, с. 88-105].

Эта концепция основана на следующих принципах:

- основная цель человека – интеллектуальное, нравственное, гражданское, практическое и физическое развитие;
- каждый человек имеет потенциал для развития личности;
- ученик старшей школы способен работать в самоопределении и самостоятельно строить себя как личность через спорт;
- модель поведения определяется не только логикой научного знания, но и логикой гуманитарного типа мышления, для которого главное – иметь свободу выбора и меру ответственности за этот выбор;
- творческое использование методов повышения физической активности учащихся средней школы на основе прикладного направления физического воспитания.

Предлагаемая концепция опирается на психологические идеи, согласно которым умение жить – это искусство, которому надо учить. С точки зрения формирования личности – морально-волевые качества, высокое духовное развитие, физическая активность и социальная адаптация, психологически

устойчивым человеком знания и навыки, необходимые для жизни в современном обществе. Разносторонне развитая личность может создавать качественно новые идеи, мыслить не так, как все. Ей присуща гражданско-правовая ответственность, она готова защищать свои права и исполнять свои обязанности [3, с. 15-22].

Потенциал спортивной культуры, методов спортивного воспитания, опыт многолетней практики советских и русских спортивных школ высокоэффективно решают проблемы формирования разносторонне развитой личности.

Спортивная культура – созданные в обществе и передаваемые из поколения в поколение ценности, социальные нормы и отношения в ходе соревнований и подготовки к ним. Участие в конкурсе предназначено для достижения превосходства через физическое и духовное развитие человека.

Повышенную двигательную активность, можно использовать, как уникальный инструмент управления биологическим состоянием организма. С его помощью направлять, а затем удерживать организм в таком состоянии, при котором решаются и задачи медико-профилактические и задачи продления жизни. Другими словами повысить продолжительность жизни, с сохранением высокого уровня физического здоровья [1, с. 122-152].

Спорт вырос в социально значимое явление, поскольку его ценностный потенциал является движущей силой развития, как общества, так и личности. Учитывая спорт как часть общей культуры, мы определяем структуру ценностей в трех основных компонентах:

- культурные (социальные процессы в правовой, экономической, политической, информационной и образовательной сферах социального пространства);
- социально-психологические (содействие социализации);
- специальные (способности удовлетворять человеческие потребности в совершенствовании и самореализации с помощью спорта).

Необходимость дальнейшего поддержания и развития спортивной культуры заключается в следующем:

1. будущее ускорение социального и технического прогресса не освобождает человека от необходимости постоянно совершенствовать свои навыки в силу необходимости поддержания здоровья путем сохранения нормальной физической формы;
2. производительность профессиональной деятельности, несмотря на постепенное снижение доли физического труда в современном производстве товаров, прямо или косвенно продолжает оставаться зависимым от физического состояния исполнителей работ;
3. время, затраченное на усвоение навыков и их совершенствование, уменьшается благодаря лучшей физической форме;
4. физическая культура помогает предотвращать негативные последствия некоторых профессий, такие, как стресс, заболевания позвоночника, варикозное расширение вен.

В заключение можно сказать, что сама физическая активность при неправильном использовании не даст оздоровительного результата. Степень физической нагрузки должна быть оптимальной для каждого отдельного человека. Необходимо соблюдение принципов, гарантирующих оздоровительный эффект. И главными из них выступают использование методов повышения физической активности учащихся старшей школы на основе прикладного направления физического воспитания на основе личного выбора человека, где главное – иметь свободу выбора и меру ответственности за этот выбор.

Список литературы:

1. Дубровский В.И., Федорова В.Н. Биомеханика – М.: Влادم-Пресс, 2012. – 672 с.
2. Агафонов К.П. Единство физической картины мира. Неоклассическая концепция – СПб.: ЛКИ, 2011. – 184 с.
3. Белов С.В., Ильницкая А.В., Козьяков А.Ф. и др. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов / Под ред. Белова С.В. – 8-е изд., стереотип. – М.: Высш. шк., 2012. – 616 с.
4. Епифанов В.А., Епифанов А.В. Остеохондроз позвоночника. – М.: МЕД пресс-ин., 2011. – 272 с.
5. Словарь терминов гимнастики и основ хореографии. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 288 с.
6. Галкин В.В. Экономика и управление физической культурой и спортом – М.: Феникс, 2012. – 448 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ГОРНОЛЫЖНИКОВ

© Шканова М.И.*

Уральский государственный университет физической культуры,
г. Челябинск

В статье рассматривается классификация педагогических воздействий и их дозирование в условиях подготовки на снегу и вне склона; а также направленность и содержание начального этапа подготовки юных горнолыжников. Автор считает, что разработка методики целенаправленного развития координационных способностей будет способствовать повышению эффективности обучения юных горнолыжников необходимым навыкам.

* Аспирант кафедры Психологии.

В многолетней системе подготовки горнолыжников этап начальной подготовки является очень важным. Именно на этом этапе необходимо осуществлять направленное совершенствование механизмов развития координационных способностей. Очевидна определенная зависимость результатов спортсменов на этапе профессионального совершенствования от качества развития координационных способностей, приобретенных в процессе начальной подготовки. Наблюдения показывают, что горнолыжники в возрасте 8-10 лет значительно быстрее и на более качественном уровне овладевают сложными двигательными действиями. В работах многих исследователей данный возраст определяется как сенситивный период для развития координационных способностей [4]. Основная проблема заключается в том, что методика развития координационных способностей практически не описана в научно-методической литературе.

Исходя из вышесказанного, актуальность данного исследования определяется необходимостью создания и совершенствования методики начальной подготовки юных горнолыжников как основы дальнейшей успешной соревновательной деятельности. Соответственно, мы определяем цель нашего исследования как разработку и экспериментальное обоснование методики развития координационных способностей горнолыжников на начальном этапе подготовки. Объект исследования – учебно-тренировочный процесс в группах начальной подготовки СДЮСШОР по горнолыжному спорту. Предмет исследования – методика развития координационных способностей юных горнолыжников как условие эффективного обучения горнолыжников необходимым навыкам. В связи с тем, что горнолыжный спорт предполагает наличие всей совокупности координационных способностей, нами было высказано предположение о необходимости разработки педагогических условий и методики целенаправленного развития координационных способностей на протяжении всего макроцикла тренировки, включая зимний период, как условие эффективного обучения юных горнолыжников необходимым навыкам [10].

Начальная подготовка юных спортсменов, специализирующихся в горнолыжном спорте, согласно примерной программе спортивной подготовки для детско-юношеских школ, детско-юношеских школ олимпийского резерва, осуществляется в течение трех лет (9-11 лет) и включает в себя выявление задатков и способностей детей, укрепление их здоровья, общую, специально-физическую, специальную, теоретическую, тактическую виды подготовки, контрольные и переводные испытания по ОФП и СФП, инструкторскую и судейскую практику, восстановительные мероприятия [1].

Анализ содержания данной программы и изучение литературных источников, в том числе и типового положения по горнолыжному спорту, позволяют сосредоточить внимание на ряде спорных моментов.

1. В спортивные школы по горнолыжному спорту принимаются, в основном, дети с 9-летнего возраста – здоровые, физически развитые,

успешно сдавшие приемные нормативы по ОФП, умеющие кататься на лыжах. В программе обоснована необходимость и возможность раннего начала занятием спортом здоровых детей. В качестве основной задачи данного этапа определена подготовка всесторонне развитых детей с соответствующими возрасту функциональными показателями. Возникает противоречие между достаточно высокими требованиями к юным спортсменам и низким уровнем физического и психического развития современных детей. В связи с этим актуализируется проблема подготовки большинства детей и подростков к систематическим занятиям спортом на основе формирования необходимого уровня здоровья, двигательного и психического потенциала.

2. Этап начальной подготовки предусматривает, в качестве одной из ключевых задач, обучение технике избранного вида спорта и технике различных вспомогательных и специально-подготовительных упражнений посредством освоения многообразных подготовительных упражнений. При этом должна быть заложена разносторонняя специально-техническая база, включающая овладение комплексом разнообразных двигательных действий для последующего технического совершенствования. Необходимо также уделять большее внимание развитию основных физических качеств. Однако в примерном учебном плане на 52 недели учебных занятий для учащихся ДЮСШ и СДЮШОР, специализирующихся в горнолыжном спорте, специально-технической подготовке, а также развитию основных физических качеств не уделяется достаточное внимание. Более того, выделенная в примерном учебном плане специальная подготовка не представлена в методической части, не раскрыто ее содержание.
3. Раздел «Планирование тренировочного процесса горнолыжников групп начальной подготовки» не адаптирован к возможностям организации длительной лыжной подготовки при наличии достаточного количества снега.

Спорным является также вопрос соревновательной подготовки на начальном этапе занятий спортом. Многие тренеры сходятся во мнении, что на протяжении периода специальной подготовки необходимо использовать не менее 8-10-ти контрольных соревнований для выявления более подготовленных спортсменов и лидеров команд. Участие в соревнованиях способствует также снижению отсева занимающихся, популяризации горнолыжного спорта, укреплению здоровья, отвлечению детей от наркомании и табакокурения. Однако по этому вопросу существуют различные точки зрения. В некоторых видах спорта (борьба, бокс, дзюдо) Я.К. Коблев, Г.С. Туманян, О.П. Юшков предлагают выступления в соревнованиях уже в первый год занятий, мотивируя это тем, что именно в соревновательной борьбе воспитываются волевые качества юных спортсменов [3, 6, 9]. В фигурном ката-

нии А.Н. Мишин предлагает юным спортсменам обязательно участвовать в соревнованиях, которые не имеют строгих оценочно-регламентирующих рамок [7]. В горнолыжном спорте Г. Пернич, А. Штаудахер предлагают участие в 10-15 соревнованиях на уровне спортивной школы, города, области, а также участие в первенстве страны, с целью совершенствования и закрепления техники гонок [5, с. 89].

Таким образом, изучение литературных и документальных материалов позволяет сделать вывод о том, что научное теоретико-методологическое обосновании управления тренировочным процессом юных горнолыжников групп начальной подготовки недостаточно разработано. Изучение передового практического опыта свидетельствует, во-первых, о целесообразности максимально возможной длительной лыжной подготовки, во-вторых, о значительном изменении лыжной подготовки, как по содержанию, так и по продолжительности, в-третьих, о необходимости изменения содержания и задач специально-физической подготовки.

Указанные противоречия обуславливают необходимость существенного обновления начальной подготовки горнолыжников с учетом основных факторов, определяющих эффективность формирования соответствующего кинезиологического потенциала для дальнейшего спортивного совершенствования (рис. 1).

На рис. 1 показано, что реализация выявленных факторов предполагает выделение и грамотное использование педагогических (оздоровительных, корригирующих, обучающих, воспитательных, тренировочных и соревновательных) воздействий, отражающих различные виды подготовки. Выделение различных видов подготовки возможно только в теоретическом плане. В реальном учебно-тренировочном процессе ни одно педагогическое воздействие не оказывает «чистого» влияния на какой-либо вид подготовки, а носит сопряженный характер, предполагает одновременное совершенствование нескольких видов подготовки и параллельное использование практических, словесных и наглядных методов подготовки.

Классификация педагогических воздействий на этапе начальной подготовки в горнолыжном спорте позволяет выделить следующие критерии: определение видов подготовки с учетом возраста занимающихся и специфики горнолыжного спорта, изолированное представление видов подготовки в теоретическом аспекте и интегративность их совершенствования на практике. При этом данная классификация была спроецирована применительно к условиям (лыжная и внелыжная) подготовки. При подготовке вне склона используются практически все педагогические воздействия, тогда как при подготовке на склоне преимущественно привлекаются следующие педагогические воздействия: практические (вспомогательные, специально-подготовительные и соревновательные упражнения), словесные (объяснение), наглядные (показ).

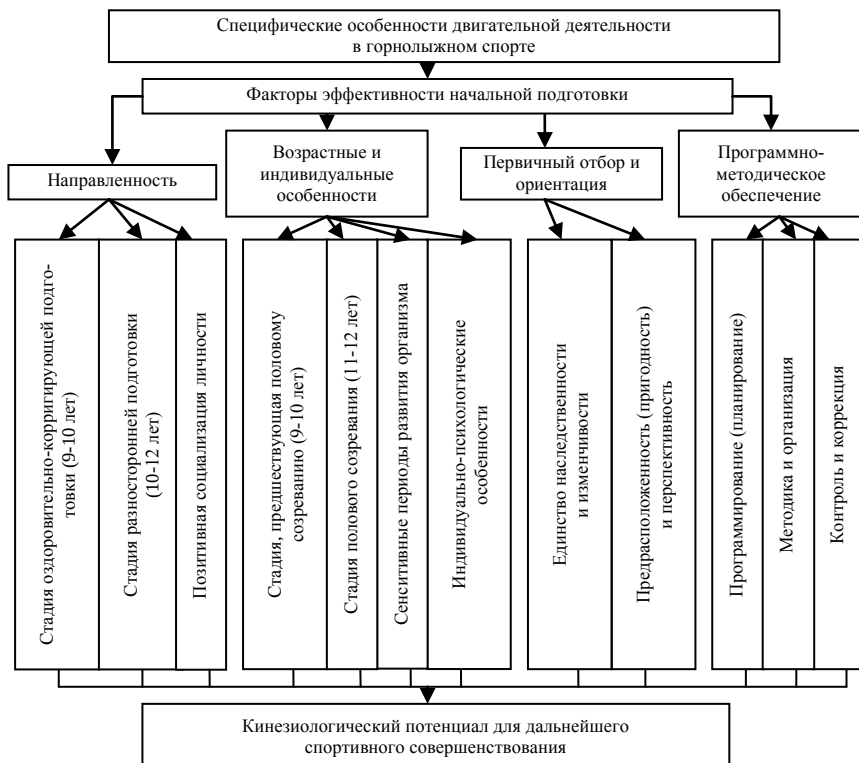


Рис. 1. Схема факторного обновления начальной подготовки в горнолыжном спорте

Предложенная классификация педагогических воздействий и их дозирование в условиях подготовки на снегу и вне склона определили направленность и содержание начального этапа подготовки юных горнолыжников.

Была разработана программа подготовки юных горнолыжников, состоящая из девяти разделов, каждый из которых охарактеризован специфической направленностью в условиях пяти-шестимесячной лыжной тренировки. В программе подготовки юных горнолыжников на начальном этапе предусмотрено изменение условий и длительности, как лыжной тренировки, так и занятий вне склона. Также большое внимание уделяется координационным способностям, развитие которых является приоритетным для горнолыжников данного возраста. Программа охватывает годичный цикл (макроцикл) подготовки).

Выводы:

1. Классификация педагогических воздействий на этапе начальной подготовки в горнолыжном спорте носит сопряженный характер,

предполагающий одновременное совершенствование нескольких видов подготовки и параллельное использование практических, словесных и наглядных методов подготовки. Основными классификационными критериями являются: определение видов подготовки с учетом возраста занимающихся и специфики горнолыжного спорта; изолированное представление видов подготовки в теоретическом аспекте и интегративность их совершенствования на практике. При этом данная классификация спроецирована применительно к условиям (лыжная и вне склона) подготовки, для которых выделены преимущественно привлекаемые педагогические воздействия.

2. Предложенная классификация педагогических воздействий и их дозирование определили в программе подготовки направленность подготовки и содержание начального этапа. Разработанная программа включила в себя девять разделов (теоретическую, психологическую, общефизическую, специально-физическую, тактическую, техническую, специальную подготовку, оздоровительно-корректирующие мероприятия, контрольные и переводные испытания), в каждом из которых указана специфическая направленность по овладению, формированию, укреплению, развитию координационных способностей, как одного из приоритетных качеств. Также содержание программы подготовки юных горнолыжников предусматривает изменение условий и длительности лыжной тренировки и включает подготовительный (летний) период, который продолжается с мая по сентябрь и соревновательный (зимний) период, продолжительность которого с октября по апрель. Для летнего и зимнего периода закреплён ряд средств, выполняемых определенными методами в установленных режимах и обусловленной интенсивности.

Список литературы:

1. Дельвер П.А., Орехов Л.И., Адамов Ю.В. Программа для детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва и школ высшего спортивного мастерства. – М., 1986.
2. Жилкин А.И. Легкая атлетика: учеб. пособие / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 414 с.
3. Коблев Я.К. Система многолетней подготовки спортсменов международного класса в борьбе дзюдо: дисс. ... д-ра пед. наук / Я.К.Коблев. – М., 1990. – 456 с.
4. Лях В.И. Взаимоотношения координационных способностей и двигательных навыков: теоретический аспект / В.И.Лях // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 3. – С. 31-36.
5. Пернич Г., Штаудахер А. Общефизические тренировки в горнолыжном спорте / Г. Пернич, А. Штаудахер. – Инсбрук, 2005. – 203 с.

6. Туманян Г.С. Спортивная борьба: отбор и планирование / Г.С. Туманян. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 144 с.

7. Фигурное катание на коньках: учебник для ин-тов физ. культуры / Под ред. А.Н. Мишина. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 271 с.

8. Филин В.П. О проблеме разносторонней подготовки юных спортсменов в циклических видах спорта / В.П. Филин // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 5. – С. 28-30.

9. Юшков О.П. Система управляющих воздействий на структуру подготовленности квалифицированных борцов: дисс. ... д-ра пед. наук / О.П. Юшков. – М., 1994. – 363 с.

10. Шканова М.И. Развитие и оценка координационных способностей горнолыжников в зимнее время / М.И. Шканова // Достижения вузовской науки: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 28 февраля 2013 / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – С. 67-72.

Секция 9

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Шевченко Н.И.^{*}, Егорова Л.В.^{*}

Калининградский областной институт развития образования,
г. Калининград

В настоящей статье на основе качественного анализа результатов мониторингов, результатов ГИА и ЕГЭ по математике, анализа кадрового состава учителей математики отдельно взятого региона выявлены причины, которые влияют на качество математического образования.

С целью выявления причин, влияющих на низкий уровень качества знаний по математике в 2013 году, методисты кафедры естественно-математических дисциплин в Калининградском институте развития образования провели качественный анализ результатов мониторингов по математике в 5-х, 8-х классах, а также результатов сдачи государственной итоговой аттестации в 9-х классах (ГИА-9) и единого государственного экзамена выпускников основного общего образования.

Одна из причин – это слабая преемственность основной и средней общеобразовательной школы. Учителя средних (полных) общеобразовательных школ не в полной мере учитывают результаты ГИА в 9 классах. Первая половина заданий первой части ЕГЭ (часть В) составлена по материалам основной школы (текстовая задача В1, статистическая задача В2, задания по планиметрии на вычисление площадей фигур и свойства фигур В3 и В6, текстовая задача с достаточно большими вычислениями В4). Эти задания вызывают затруднения как у учащихся 9-х классов, так и у учащихся 11-х классов.

Проведенный анализ показал, что учащиеся испытывают трудности в решении прикладных задач, в том числе социально-экономического и физического характера (задания практической направленности).

Одной из причин низких результатов мониторингов является недостаток вычислительной культуры, приводящий к неправильным или неполным результатам, а, следовательно, к потере баллов.

Недостаточное развитие у учащихся пространственных представлений, неумение правильно изображать геометрические фигуры, проводить дополнительные построения, применять полученные знания для решения практических задач может быть связано с использованием учебников математики, в которых недостаточно учебных задач, построенных на геометрическом

^{*} Заведующий кафедрой Естественно-математических дисциплин, кандидат педагогических наук.

^{*} Методист кафедры Естественно-математических дисциплин.

материале, исследовательских работ обучающего характера, а также практически отсутствуют прикладные задачи и задачи «реальной» математики.

Анализ кадрового состава педагогов выявил ряд микрофакторов, которые могут влиять на уровень математического образования учащихся.

Так, на основе результатов проведенного мониторинга кадрового состава учителей математики (август-сентябрь 2012 г.) удалось получить данные о возрастном составе, уровне их образования, стаже педагогической деятельности, учебной нагрузке.

Анализ возрастного состава учителей математики показывает, что в основном в школах области работают педагоги старше 40 лет (84%), в том числе 31,9% учителей пенсионного возраста. Такой высокий показатель позволяет предположить, что, несмотря на опыт и профессионализм указанной категории педагогов, возможно возникновение проблем, связанных с внедрением инновационных, в том числе и информационных технологий.

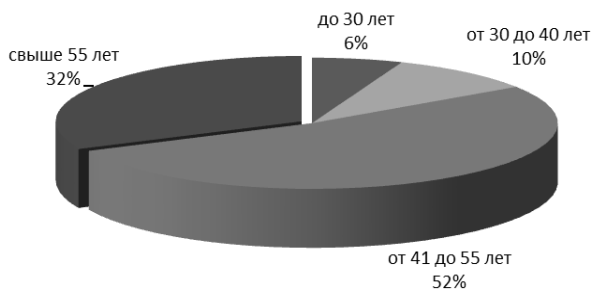


Рис. 1. Возрастной состав учителей математики

Приток молодых учителей математики в школы Калининградской области невелик. На сегодняшний день количество педагогов в возрасте до 30 лет составляет всего 6%. Это позволяет сделать вывод о дефиците молодых педагогических кадров по данному предмету.

Полученные данные мониторинга позволяют увидеть, что 10% учителей математики имеют стаж до 10 лет. Более 50% учителей математики имеют стаж работы от 11 до 25 лет. Считается, что такой педагогический стаж дает наиболее высокие результаты труда, и такие учителя имеют наиболее высокий уровень сформированности профессиональной компетентности в области преподаваемого предмета.

Однако данные мониторинга свидетельствуют о том, что более 20% учителей имеют стаж от 31 до 40 лет. Такой фактор может послужить причиной снижения эффективности профессиональной деятельности учителя. Возможно возникновение психологической болезни «синдром сгорания» (биологическое старение, профессиональное старение, которое характеризуется невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися и психоэмоциональное перенапряжение) [1, с. 39].

Анализ уровня образования учителей математики показал, что почти все педагоги имеют высшее образование. Количество учителей, имеющих среднее педагогическое образование, составляет 0,3%. Сравнительно небольшой процент учителей имеют высшее непедагогическое образование (3,5%). Нельзя утверждать, что категория таких педагогов снижает качество математического образования, но данные учителя, несомненно, должны пройти профессиональную переподготовку.

Практически 70% учителей математики Калининградской области имеют высшую и первую квалификационную категорию. Это означает, что такие педагоги соответствуют требованиям, предъявляемым к уровню профессиональной подготовки педагогического работника.

Таблица 1

Квалификационная категория учителей математики

Категория	Кол-во	В процентах
Без квалификационной категории	82	13,2
Соответствие занимаемой должности	114	18,3
I квалификационная категория	248	40
Высшая квалификационная категория	177	28,5
Всего	621	100

Количество учителей, прошедших аттестацию на соответствие занимаемой должности, а также без квалификационной категории составляет более 30 %. Названный показатель складывается из данных вновь устроившихся учителей, молодых педагогов и педагогов пенсионного возраста.

Данные мониторинга позволяют увидеть, что только 10% учителей математики имеют оптимальную учебную нагрузку – 18 часов неделю.

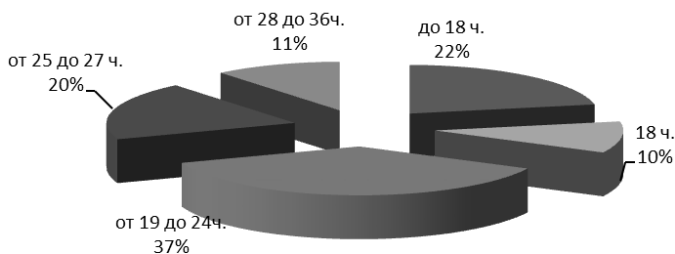


Рис. 2. Учебная нагрузка (количество часов в неделю)

У 70% педагогов учебная нагрузка превышает оптимальную норму и достигает до 27 часов в неделю. Высокая нагрузка учителей математики не гарантирует высокой эффективности и может вести к снижению показателей успеваемости учащихся. Данный фактор является одним из наиболее важных при определении причин снижения качества математического образования.

Таким образом, можно выделить объективные причины, которые могут влиять на уровень математического образования – это высокий процент учителей пенсионного возраста и большая нагрузка учителей математики. Таким образом, возникает необходимость привлечения в сферу образования талантливой и профессиональной молодежи, повышения престижа и социальной значимости профессии педагога.

К субъективным причинам относятся:

- Слабая преемственность при переходе учащихся из основной школы в среднюю (полную) школу. Для объективной и полной оценки возможностей своих учеников учителям рекомендуется своевременно выявлять пробелы знаний в математическом образовании учащихся, проводить диагностику обученности учащихся.
- Недостаточные вычислительные навыки. Рекомендуется особое внимание уделять отработке безошибочного выполнения преобразований и вычислений. Необходимо прививать учащимся навыки самопроверки и самоконтроля.
- Слабое умение применять полученные знания для решения практических задач. В учебном процессе необходимо развивать у учащихся умение использовать приобретенные знания в практической деятельности и повседневной жизни; умение строить и исследовать простейшие математические модели, моделировать реальные ситуации на языке алгебры.

Список литературы:

1. Клюева Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 209 с.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular detail at the top left and bottom left.

Секция 10

***РОЛЬ УЧИТЕЛЯ
В СОВРЕМЕННОМ
ОБЩЕСТВЕ***

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА, КАК ЭЛЕМЕНТ СЛОЖНОЙ МНОГОМЕРНОЙ ПОЛИСТРУКТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

© Катербарг Т.О.*

Средняя общеобразовательная школа № 1, г. Сургут

В статье рассматривается потенциала педагога как функциональный компонент образовательного пространства школы.

Субъектно-деятельностная сущность образовательного пространства обуславливает приоритетную значимость *деятельностного подхода* как методологического инструментария исследования всех его компонентов.

В настоящее время деятельностный подход является, по сути, одним из ведущих методологических оснований в отечественной педагогике. Однако при этом важно учитывать, что его актуализация обусловлена распространением в научно-педагогических исследованиях и образовательной практике *личностного подхода*, определяющего сегодня, в условиях гуманизации образовательной сферы, общую стратегию ее развития. С позиций личностного подхода (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) образование целесообразно в той мере, в какой оно содействует обретению учащимися личностных смыслов. Тем самым личность обучающегося рассматривается в качестве системообразующего начала образовательного процесса. Согласно системным представлениям, и само образование, и огромное множество различных педагогических объектов могут рассматриваться как система. При этом сложность и многообразие педагогических объектов обуславливают возможность их представления и исследования как систем самой разной природы – в зависимости от «угла зрения»: социальных, экономических, организационных, управленческих, информационных, гуманитарных и др. В то же время их специфика определяется именно педагогическим характером, что требует выделения этих объектов в специфическую группу систем – *педагогических*.

Проблеме выявления специфики педагогических систем, поиска оснований для их выделения в особый класс систем посвящено немало научных работ (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, А.М. Сидоркин, Ю.П. Сокольников и др.), однако до сих пор эта проблема не имеет однозначного решения. При этом следует подчеркнуть, что понятие «педагогическая система» имеет чрезвычайно широкое применение и его содержательные трактовки весьма разнообразны. Как отмечает Б.С. Гершунский, это понятие используется для обобщенной характеристики и педагогической деятельности отдельных выдаю-

* Директор.

щихся педагогов, и образовательной деятельности локального учебного заведения, и даже практической работы конкретного учителя, преподавателя [1, с. 53-54].

Тем не менее, исследователями раскрыты многие характеристики педагогических систем, важные с точки зрения выявления их специфики.

При изучении поведения таких сложных систем, обладающих свойством полисистемности и полиструктурности, необходимо использовать представление не об элементах, а именно о *подсистемах*, которые, в отличие от элементов, могут пересекаться, перекрываться, их теоретическое выделение может осуществляться неоднозначно [2]. Причем в педагогических системах такие подсистемы, как правило, имеют различную природу, уровень и степень внутренней сложности. Важным требованием при этом является то, чтобы они сохраняли существенные признаки **педагогической** системы.

Из этого логически следует положение о необходимости указания на ту *метасистему*, в качестве подсистемы которой рассматривается определенный педагогический объект, а также возможность рассмотрения педагогического объекта в качестве подсистемы различных метасистем, каждая из которых задает определенные параметры системе – цели, задачи, функции, свойства и т.п. Соответственно и педагогическая система, рассматриваемая в контексте этих метасистем, будет выглядеть по-разному [3, с. 78].

Опираясь на представления ряда ученых (А.М. Саранов, Г.И. Легенький, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина), можно рассматривать деятельность по активизации и развитию профессионального потенциала педагогов в образовательном пространстве школы как его функциональный компонент. При этом, будучи элементом сложной многомерной полиструктурной педагогической системы, профессиональный потенциал педагога тоже представляет собой систему, т.е. он является ее подсистемой, для характеристики которой необходимо рассмотрение ее системных характеристик – состава системообразующих компонентов и связей, структуры, взаимосвязей с другими системами, функций в системах иерархически более высокого уровня и т.д.

Как компонент педагогической системы профессиональный потенциал педагога исследуется в первую очередь с точки зрения того, как он «работает» для достижения **образовательных целей**. Так, по определению О.О. Киселевой, «педагогический потенциал личности – это динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), обеспечивающие воспитание и образование личности, ее вживание и развитие в культуре» [4, с. 12].

Из этого определения следует, что с педагогических позиций профессиональный потенциал рассматривается в том «срезе», который проявляет степень его влияния на успешность осуществления педагогом деятельности

по обучению и воспитанию личности. Именно с этой точки зрения обычно рассматривается и его структура.

Наиболее четко, «формульно» она представлена в интерпретации И.П. Подласого [5, с. 165], который определяет профессиональный потенциал педагога как систему естественных и приобретенных в процессе профессиональной подготовки качеств:

$$\text{ППП} = \text{Пнеп} + \text{Пчип} + \text{Пдсп} + \text{Пдпд},$$

где ППП – профессиональный потенциал педагога;

Пнеп – неизменяемая часть потенциала, обусловленная общими врожденными способностями личности;

Пчип – частично изменяемая (прогрессивная) часть потенциала, обусловленная естественными специальными способностями личности, развитием последних в процессе профессиональной подготовки и практической деятельности;

Пдсп – компонент потенциала, добавляемый специальной подготовкой в вузе (специальный);

Пдпд – часть потенциала, приобретаемая в процессе практической деятельности педагога.

Данные структурные части – компоненты системы ППП – выделены автором по направлениям научных исследований, разрабатывающих проблему профессионального потенциала педагога.

В то же время ученый подчеркивает, что общая структура понятия «профессиональный потенциал» достаточно сложная и многоплановая. С одной стороны, он содержит в себе соотношение ориентации как наклонности к педагогической деятельности и действительной ситуации деятельности. При таком подходе подчеркивается значение приобретенной и естественной способности к занятиям педагогической деятельностью. С другой стороны, ППП отражает отношение педагога к профессиональной деятельности. Это значит, что одних лишь способностей, даже когда они есть, мало для качественного выполнения профессиональных обязанностей. С третьей стороны, ППП трактуется как возможность выполнять свой труд на уровне требований, налагаемых педагогической профессией, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса – стилем учебно-воспитательной деятельности. Наконец, с четвертой стороны, ППП это концентрирование приобретенных качеств, т.е. система приобретенных в процессе подготовки знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

Наряду с этим И.П. Подласый выделяет общие структурные компоненты педагогического профессионального потенциала, к которым он отнес: интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, операционный (или собственно профессиональный), творческий.

При этом такие обычно выделяемые в педагогических пособиях компоненты, как культурный, гуманистический, деятельностный и др., по его мнению, должны рассматриваться как общие условия, в которых протекает профессиональная деятельность педагога.

Хотя такая интерпретация профессионального потенциала педагога разделяется многими специалистами, по нашему мнению, она не бесспорна, и при более детальном рассмотрении обнаруживаются нарушения принятых в общенаучной и педагогической системологии (И.В. Блауберг, В.А. Карташев, В.Н. Садовский, Э.Н. Гусинский, Т.В. Ильясова, Ю.А. Конаржевский, А.М. Сидоркин, Э.Г. Юдин и др.) требований к выделению элементов, та-ких как:

- элементы в рамках одной системы не должны включать друг друга (принцип иерархичности);
- нельзя смешивать элементы различных системных изображений одного и того же объекта, ставя такие элементы в один ряд; выделяемые элементы должны быть одной модальности, то есть одного уровня абстракции (принцип сопоставимости);
- совокупность выделенных элементов должна быть необходима и достаточна для порождения целостных свойств системы (принцип полноты состава) [3, с. 73].

Так, вряд ли правомерно ставить в один ряд с интеллектуальным, мотивационным и операционным компонентами творческий, который скорее следует рассматривать как иной структурный уровень их презентации, проявления. Так же не бесспорно выделение коммуникативного компонента как рядоположенного, например, с тем же творческим или операционным. И т.д.

Поэтому представляется более целесообразным, например, подход, использованный Н.В. Мартишиной [6] при изучении творческого потенциала педагога, который рассматривается ею как динамическая личностная структура, выраженная интеграцией трех компонентов:

- ценностного компонента, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;
- когнитивного компонента, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;
- деятельностного компонента, объединившего элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития.

Выявление системных характеристик профессионального потенциала педагога, в частности его компонентов и структуры, определяется тем, что он рассматривается как функциональный компонент образовательного пространства школы.

Список литературы:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Блауберг И.В. Системный подход как современное общенаучное направление [Текст] / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин // Диалектика и системный анализ. – М.: Наука, 1986. – 300 с.
3. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография [Текст] / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
4. Киселева О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.О. Киселева. – М., 2002. – 378 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
6. Мартишина Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Текст] / Н.В. Мартишина. – Рязань, 2009. – 42 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ

© Овчар Л.Л.*

Лицей № 51 им. Б.В. Капустина, г. Ростов-на-Дону

В статье представлены результаты исследования наиболее значимых личностных и профессиональных качеств Учителя по мнению обучающихся, их родителей и педагогов.

В последние десятилетия в средствах массовой информации часто звучит фраза: «Школа перестала удовлетворять запросам общества». Внимание к проблеме образования обращено и со стороны государства, и со стороны общества. В создавшейся ситуации роль учителя, несомненно, является одним из самых важных факторов в решении проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения. Установить какими качествами обладает Учитель, стало целью нашего исследования.

Исследование на предмет выявления наиболее значимых личностных и профессиональных качеств Учителя включало в себя опрос участников об-

* Учитель математики высшей категории.

разовательного процесса: обучающихся, их родителей и педагогов. В опросе содержались два блока качеств: личностные и профессиональные, по 18 в каждом блоке. Опрашиваемый должен был проставить в таблице от 18 до 1 балла каждому качеству по степени важности, по убыванию. При этом разным качествам присваивались разные баллы.

Анализируя полученные в результате опросов данные по четырем основным группам компетентностей: профессиональной (2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 16), коммуникативной (1, 5, 6, 15, 17), правовой (14, 18), информационной (8, 13), я получила следующие результаты (табл. 1).

Приоритетными компетентностями учителя, с точки зрения учеников, были указаны правовая (27 %) и профессиональная (23 %). Родители выделили профессиональную (29,4 %), правовую (28,8 %) и информационную (26,2 %) компетентности. Учителя на первое место поставили правовую (31 %), на второе – информационную (25,5 %).

В среднем по всем опросам, предпочтения по компетентностям распределились так: 1 место – правовая (31,8 %); 2 место – профессиональная (25 %); 3 место – информационная (24,7 %); 4 место – коммуникативная (18,5 %) [2].

Анализ опросов

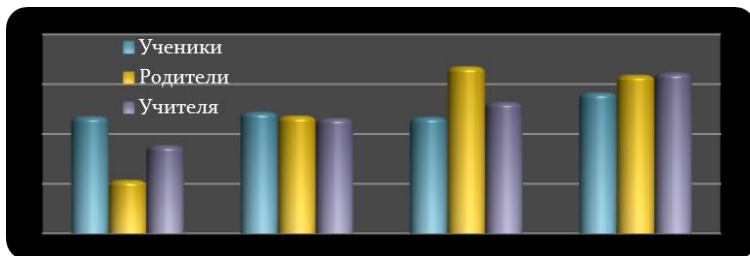


Рис. 1. Сравнение результатов опроса учеников, родителей и учителей на выявление наиболее значимых компетенций Учителя

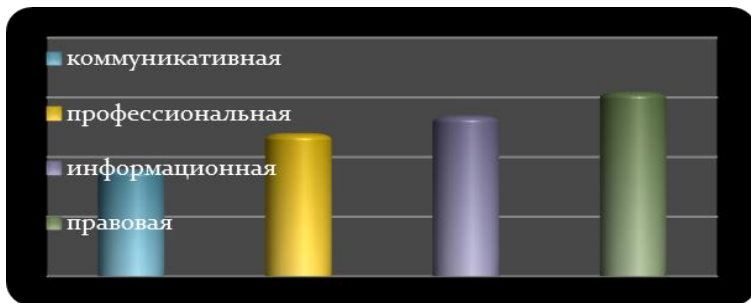
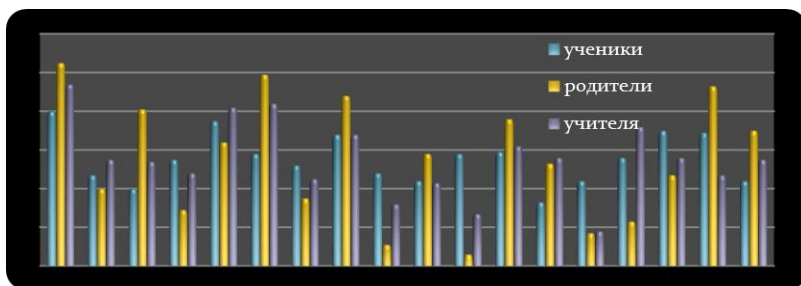


Рис. 2. Средние результаты по всем опросам



1 – интерес и любовь к детям; 2 – соучастие; 3 – аккуратность характера;
 4 – приветливость; 5 – справедливость; 6 – порядочность; 7 – открытость;
 8 – доброжелательность; 9 – сдержанность; 10 – чуткость; 11 – рассудительность;
 12 – умение прощать; 13 – строгость; 14 – лабильность; 15 – тактичность;
 16 – терпеливость; 17 – чувство юмора; 18 – пунктуальность.

Рис. 3. Сравнение результатов опроса учеников, родителей и учителей на выявление наиболее значимых личностных качеств Учителя

Нужно отметить, что помимо эффективного использования учителем в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов к правовой компетентности было отнесено соблюдение прав и свобод, справедливое оценивание и уважение обучающихся. Как видно, профессиональная и информационная компетентности разделили почетное второе место. Если же анализировать сами качества, относящиеся к педагогической деятельности, то с точки зрения учеников пять наиболее значимых: уважение к ученикам, доходчивость преподнесенного материала, умение управлять детским коллективом, квалификация педагога и знание возрастной психологии. Родители на первое место поставили – доходчивость преподнесенного материала; на второе – квалификацию педагога; на третье – умение управлять детским коллективом; на четвертое – педагогический такт и на пятое – уважение к ученикам. Пять наиболее важных качеств по опросу учителей: первое место разделили умение управлять детским коллективом и уважение к ученикам, второе место – педагогический такт, третье – знание возрастной психологии и четвертое – коммуникативные навыки [1].

Если же анализировать личностные качества учителя, то у учеников в пятерку вошли интерес и любовь к детям, справедливость, терпеливость, чувство юмора и доброжелательность. С точки зрения родителей – интерес и любовь к детям, порядочность, тактичность, справедливость и соучастие.

Позиция учителей выглядит так: интерес и любовь к детям, порядочность, справедливость, тактичность, доброжелательность.

В общем, по всем опросам, безоговорочное первое место заняло качество – интерес и любовь к детям, второе место – справедливость, третье – порядочность, четвертое – доброжелательность, пятое – чувство юмора.

Таким образом, все участники образовательного процесса представляют себе образ Учителя, как человека, обладающего основными педагогическими компетентностями: правовой, профессиональной, информационной, коммуникативной (уважающего ученика, умеющий управлять детским коллективом, доходчиво преподносящего материал, имеющий высокую квалификацию), любящего детей, справедливого, порядочного, доброжелательного, обладающего чувством юмора.

Таблица 1

Тест-опрос:
Какими качествами должен обладать настоящий учитель
(Проставить в таблице от 18 до 1 балла каждому качеству
по степени важности, по убыванию)

Профессиональные качества учителя		Личностные качества учителя	
1. Коммуникативные навыки		1. Интерес и любовь к детям	
2. Креативность (творчество)		2. Соучастие	
3. Умение управлять детским коллективом		3. Аккуратность	
4. Организаторские способности		4. Приветливость	
5. Содержательность и яркость речи		5. Справедливость	
6. Образность и убедительность		6. Порядочность	
7. Педагогический такт		7. Открытость	
8. Способность связать учебный предмет с жизнью		8. Доброжелательность	
9. Наблюдательность		9. Сдержанность	
10. Квалификация		10. Чуткость	
11. Знание возрастной психологии		11. Рассудительность	
12. Требовательность		12. Умение прощать	
13. Всесторонняя развитость		13. Строгость	
14. Уважение к ученикам		14. Лабильность характера	
15. Умение оперировать фактами		15. Тактичность	
16. Доходчивость преподнесенного материала		16. Терпеливость	
17. Умение работать в команде		17. Чувство юмора	
18. Объективность и беспристрастность в оценке ученика		18. Пунктуальность	

Список литературы:

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) / Под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // «Вестник образования». – 2007. – № 7.
2. Педагогические основы современного образования: учебное пособие для учителей, аттестуемых на высшую категорию / Под. ред. В.Г. Гульчевской. – Ростов-н/Д: Изд-во ИПК и ПРО, 2007.

Секция 11

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ ШКОЛАХ

© Близнюкова И.И.*

Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,
г. Невинномысск

В статье представлены некоторые направления работы в области формирования социально безопасного поведения учащихся школ в условиях отдельно взятого региона, в данном случае – Северного Кавказа.

Обеспечение социально безопасного поведения субъектов образовательного процесса в школе определяется своеобразием целей, задач, содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности применительно к возрасту учащегося общеобразовательного учреждения. В связи с этим, нами выделяются три этапа в развитии такого поведения.

Первый этап на уровне младших классов – *разъясняюще-мотивационный*, его цель состоит в формировании правильного понимания безопасности, представления о средствах безопасности и мотивации на здоровый и безопасный образ жизни. Второй этап на уровне средних классов – *теоретически и практически развивающий*, его цель – развитие ранее полученных знаний и практических умений. Третий этап на уровне старших классов – *репродуктивно-творческий*, цель которого – отработка и повторение алгоритма безопасного поведения, выработанного ранее и доказавшего свою эффективность при его обогащении творческими решениями.

На каждом этапе обучения на реализацию выделенных целей направлены федеральные программы. Однако эти программы не вполне отражают особенности Северо-Кавказского федерального округа, а региональная программа Ставропольского края направлена на изучение одного аспекта безопасности – дорожного движения. Компонентный состав государственного стандарта образования (федеральный, региональный и образовательного учреждения) позволяет строить учебный план на принципах вариативности, структурного единства содержания образования на разных его уровнях, использовать модульный подход. Учитывая это, считаем целесообразным в рамках регионального (национально-регионального) компонента и компонента образовательного учреждения использовать факультативы, дополнительные образовательные модули, направленные на изучение экологических, политических и др. угроз безопасности Северного Кавказа, здоровь-

* Аспирант кафедры Педагогики и психологии.

есберегающих традиций, толерантности и диалога культур, составляющих основы поликультурного воспитания.

На факультативных занятиях обучающиеся получают как теоретические знания угроз безопасности Северного Кавказа, так и практические умения по отработке правил безопасного поведения в ситуациях, специфичных для этого округа (захват в заложники, сход лавины, обвал в горах, купание в горной реке и др.). В рамках мастер-классов, круглых столов, семинаров обучающиеся знакомятся с местными, национальными традициями сохранения и укрепления здоровья.

Логическим продолжением учебного процесса является внеучебное время, которое включает в себя: деятельность организованную, прямо или косвенно регулируемую школой, семьей, общественностью, свободное времяпрепровождение, в большей мере управляемое самим школьником, физиологически необходимый сон, прием пищи, уход за собой [3, с. 63].

В учреждениях дополнительного образования: спортивных, музыкальных, хореографических школах, домах детского творчества, военно-патриотических секциях и клубах; в детских и юношеских общественных организациях дети взаимодействуют с представителями других национальностей, следовательно, узнают о традициях, образе жизни, культурных ценностях разных народов, проживающих на Северном Кавказе, учатся уважению к носителям других культур.

Каникулярный период целесообразно использовать для оздоровления детей и воспитания у них культуры безопасности. Летний отдых организуется, как правило, на стационарных базах общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, иных учреждений по месту жительства, загородных учреждений отдыха и оздоровления, домов отдыха, пансионатов, санаториев-профилакториев, досуговых, туристических учреждений, учреждений культуры и спорта. Во время отдыха дети сталкиваются с разными ситуациями и получают возможность для формирования и развития практических навыков безопасного поведения во время похода в лес, розжига костра, купания в реке, поэтому важно, чтобы в процессе реализации таких мероприятий педагоги уделяли достаточно внимания вопросам безопасности и здоровьесбережения.

Для повышения уровня обучающихся и практических мероприятий необходимо обеспечить образовательные и другие детские учреждения соответствующим оборудованием (спортивный инвентарь, тренажеры), использовать современные методы и формы работы (аудиозаписи, видеофильмы, соответствующие компьютерные программы и игры), организовать встречи с представителями природоохранных организаций, структур гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций, региональных отделений по противодействию распространению алкоголизма и наркомании (если таковые име-

ются), правоохранительных органов, средств массовой информации, медицинских и спортивных учреждений.

Важным средством воспитания социально безопасного поведения выступают обучающие ситуации, которые проводятся в три этапа согласно рекомендациям В.Н. Мошкина: 1) информационные опасные ситуации; 2) игровые опасные ситуации; 3) ситуации дозированного риска [1, с. 186].

На первом этапе обучающиеся получают адаптированную к их возрасту информацию об угрозах безопасности Северо-Кавказского федерального округа, оперируют ею, приходят к самостоятельным выводам и обобщениям о причинах опасности, ее влияния на человека, мерах профилактики.

На втором этапе дети используют полученную информацию и действуют практически с макетами и наглядными пособиями в игровых и искусственно создаваемых ситуациях под руководством педагога (учебная тревога, отработка навыков самообороны на спортивных снарядах).

На третьем этапе обучающиеся действуют практически в опасной ситуации с реальными объектами, под руководством педагога, который дозирует уровень риска (учебная схватка по отработке приемов самообороны, плавание в водоеме и др.).

На Северном Кавказе проживает более 50 национальностей, сохраняющих языковые различия и самобытную культуру, поэтому формирование социально безопасного поведения в округе целесообразно рассматривать через призму народной педагогики и национальных особенностей. При этом содержание учебно-воспитательной работы должно определяться гуманистическим характером образования, приоритетом общечеловеческих ценностей, региональной спецификой и реализовываться в совместной творческой, научно-познавательной и практической деятельности воспитанников, педагогов, обществу.

Поэтому к существующим программам по формированию культуры безопасности («Основы безопасности жизнедеятельности», разработанные Н.А. Скляновой, И.В. Площ, С.К. Мироновым, А.Т. Смирновым, Б.И. Мишиным, Б.О. Хренниковым) предлагается ввести в содержание различных предметов и форм обучения такие направления: северокавказские национальные элементы культуры безопасности: этикет, гостеприимство, почитание и безоговорочное следование наставлениям родителей, авторитет старшинства, здоровьесберегающие, гендерные традиции, физическое совершенство. В процессе реализации универсальных программ уместны темы: «Гуманистические идеалы горцев Северного Кавказа», «Культурные обычаи Северного Кавказа», «Воспитание мальчиков / девочек у народов Северного Кавказа», «Намус как категория нравственного совершенства горцев Северного Кавказа», «Устное народное творчество народов Северного Кавказа», «Нартский эпос», «Доблесть как характерное качество северокавказских гор-

цев», «Народная педагогика горцев о природе Северного Кавказа», «Лекарственные растения Северного Кавказа», «Физическая культура северокавказских горцев», «Северокавказские эстетические традиции». «Обычай благожелания у северокавказских народов», «Горский этикет». В основе данной тематики – поликультурное обучение, воспитание терпимости, диалог культур. Данные аспекты являются антагонистами угрозам, в основе которых – невежество, бездуховность, бескультурие.

Отметим, что недостающим аспектом в формировании социально безопасного поведения является *внеурочная деятельность*. Этот пробел должен восполняться с учетом территориальной составляющей в рамках формирования условий для сохранения безопасной образовательной среды; совершенствования взаимодействия и сотрудничества семьи и школы, профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, совершенствования работы с детьми категории риска и пр. Для этого педагогам-психологам целесообразно изучать личностные особенности, психологическую устойчивость школьников, проводить тренинговые занятия по уходу от конфликтов, их разрешению, ведению переговоров.

Безопасная школа – это то место, где нет проявлений экстремизма, ксенофобии, национализма. На средних общеобразовательных школ целесообразно организовать слеты или форумы миротворцев, в котором могут принять участие учащиеся школ Северо-Кавказского федерального округа. В рамках слета можно провести конференцию с рабочим названием «Миротворческие инициативы школьников в укреплении мира на Северном Кавказе» и соответствующие тренинги. Возможно организовать выставку работ учащихся. Рекомендуется завершить слет этнографическим праздником, в рамках которого провести парад народов, населяющих Северо-Кавказский федеральный округ. На параде представляются самобытные танцы, песни, национальная кухня северокавказских народов. По итогам слета принимается обращение к жителям Северного Кавказа.

Еще одно направление предполагает создание на базе школы Центра взаимодействия семьи и школы. Семейное воспитание в контексте формирования культуры безопасности раскрыто в монографии Л.А. Потаповой [2]. Согласно этому исследованию, система антикризисной деятельности агентов воспитания в семье распространяется на каждую из стадий детства (дошкольное, школьное, подростковое, старшее школьное) и предполагает развитие активности, интеллекта, рефлексии, общественных отношений, навыков общения; становление убеждений и ценностей, нравственно-волевых черт, самостоятельности, самодостаточности; ориентацию на самовоспитание; привитие чувства успешности; формирование основ здоровьесбережения, самообслуживания, экологической культуры, общетрудовых умений и навыков; овладение основами научных знаний.

Базисными методами антикризисной деятельности семьи на выделенных этапах являются: беседа, выражение веры в возможности ребенка, актуализация мечты, разъяснение нравственно-этических идеалов, «возвратное действие» (сталкивание ребенка с негативными последствиями созданной им ситуации), самоанализ, анализ социально-значимых ситуаций, моральная оценка фактов, уход за домашним питомцем, дискуссии по вопросам культуры здоровья, занятия гастрономией, кулинарией и диетологией, совместное чтение и анализ художественной литературы, произведений живописи, театра, кино, музыки; просмотр и обсуждение телевизионных программ.

Основными формами вышеупомянутой деятельности являются: игра, ситуации успеха, временные и постоянные домашние поручения, экскурсии и походы на природу, посещение музеев и выставок, домашние праздники, презентация шанса, аванс доверия, тренинги чувств и воли.

Полагаем, что выделенные Л.А. Потаповой положения семейного воспитания культуры безопасности в совокупности с действиями педагогов школ обеспечат эффективное формирование социально безопасного поведения.

Другое направление предполагает совершенствование взаимодействия и сотрудничества школы и общественных структур в сфере безопасности, а также создание Центра взаимодействия по вопросам безопасности. В частности, старшеклассниками совместно с профессиональными журналистами местного телевизионного канала и радио целесообразно создание познавательно-просветительских телепередач, ориентированных на формирование мотивации здорового и безопасного образа жизни, пропаганду семейных ценностей, укрепления мира, межэтнического этноконфессионального согласия на Северном Кавказе. Целесообразно организовать посещение юношами и девушками Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей. Старшеклассники могут провести тематический вечер по проблемам наркомании, токсикомании и других вредных привычек.

Таким образом, создается система взаимодействия, необходимая для профилактики различных форм девиантного поведения среди юношества, включающая в себя общественные организации, педагогов, учащихся.

Список литературы:

1. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: монография. – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002.
2. Потапова Л.А. Антикризисное воспитание ребенка в семье (на материале российского социума): монография / Л.А. Потапова. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010.
3. Смирнов А.Т. Педагогические условия формирования основ безопасности жизнедеятельности учащихся общеобразовательных школ России: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1999.

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Леонтьева Е.В.^{*}, Петроченко С.В.[♦]

Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий,
г. Ноябрьск

Ямало-Ненецкий автономный округ населяют представители различных народов и национальностей, однако в этнополитическом плане был и остаётся одним из наиболее стабильных и спокойных регионов России. В регионе реализуется целевая программа, направленная на укрепление межэтнических отношений. Одно из направлений – проведение физкультурных мероприятий и спортивных состязаний по национальным видам спорта, а также включение в занятия физической культурой игр коренных народов Севера. Данные мероприятия позволяют не только развивать ловкость и выносливость у современных ребят, но и формируют позитивное и уважительное отношение к культуре и этнической самобытности ненцев.

Перед объединяющейся Европой и единой Россией стоят схожие задачи обеспечения консолидации общества. Причем эта консолидация должна достигаться не через ликвидацию этнических различий, как это часто случалось в прошлом, а с помощью создания условий для сохранения этнического своеобразия и его развития. Естественно, что быть едиными, оставаясь при этом непохожими, люди смогут тогда, когда научиться толерантно относиться к представителям других этносов и проявлениям их культур. Поэтому особое внимание в европейских странах и нашем государстве обращается сегодня на формирование способности жить в поликультурном мире. В Докладе Международной комиссии по образованию для XXI столетия, представленном ЮНЕСКО в Париже в 1997 году, говорилось о том, что научить людей жить вместе, помочь им прийти к сознательной межгосударственной и межэтнической солидарности является одной из основных функций школы [2, с. 52].

Эффективная реализация поставленной задачи возможна в рамках пространственного за рубежом и у нас в России компетентностного образования, которое акцентирует внимание на связь образовательных и воспитательных процессов с жизнью. Разрабатывая проект «Среднего образования в Европе», Совет Европы выделил пять основных способностей, необходимых для современных выпускников, названных «ключевыми компетенциями». Среди них указана и компетенция, касающаяся жизни в многокультур-

^{*} Преподаватель физической культуры.

[♦] Методист.

ном обществе. Эту компетенцию иногда определяют как «межкультурную» (М. Стобарт), «этнокультурную» (Т.В. Поштарева [3, с. 35-42]) или «общекультурную» (Хуторский [4, с. 56]). К ней относят: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

Формирование компетенции, касающейся жизни в поликультурном обществе является актуальным и для России. Ни национализм, основывающийся на идее превосходства титульной нации, ни интернационализм, призывающий к стиранию этнических границ, сегодня не приемлемы для нашего многонационального государства. В первом случае будут усиливаться явные или скрытые сепаратистские тенденции, а во втором мы не сможем эффективно использовать весь творческий потенциал, который скрыт в культурном своеобразии общества. Отход от этих крайностей зафиксирован в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации, одобренной Министерством образования от 03.08.06 г., где записано, что данная Концепция призвана, с одной стороны, способствовать укреплению единства культурного и образовательного пространства, а с другой стороны стремиться сохранять системой образования национальные культуры, региональные культурные традиции и особенности. Реализация таких «разновекторных» задач осуществляется через компонентную модель организации содержания образования, включающую федеральный, национально-региональный компоненты и компонент образовательного учреждения.

Несмотря на то, что в некоторых случаях компонентный принцип организации содержания образования приводил к автономизации национально-регионального компонента и установлению его приоритетности по отношению к федеральному, можно отметить, что этот подход создал условия для формирования межкультурной или этнокультурной компетенции.

Ямало-Ненецкий автономный округ в этнополитическом плане был и остаётся одним из наиболее стабильных и спокойных регионов России. Причиной тому ряд действенных мер, принимаемых в округе, среди которых комплексный план мероприятий по гармонизации межэтнических отношений, формирование единого информационного пространства для распространения идей гражданской солидарности и уважения к другим культурам, создание окружного и десятков Общественных консультативных советов по вопросам этноконфессиональных отношений и профилактики экстремизма. В настоящий момент в округе проживают представители более 100 национальностей, действует 20 национальных общественных объединений, в том числе восемь национально-культурных автономий, 67 религиозных организаций, относящихся к ведущим мировым конфессиям.

В ЯНАО реализуется окружная целевая программа «Комплексные меры по противодействию экстремизму, гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактике проявлений ксенофобии, укрепления толерантности на 2011-2014 годы» [1]. Больше внимания уделяется проведе-

нию физкультурных мероприятий и спортивных состязаний по национальным видам спорта.

Позитивные действия национально-регионального компонента можно наблюдать в учебных заведениях Ямало-Ненецкого автономного округа. К примеру, включение в занятия физической культуры игр хантов, ненцев и других коренных народов региона, таких как: «Юх-Тахта», «Ликэрь этлокирюхли», «Пэкинат», «Неверты охрнам», «Лаки-чохла», «Юх сели юнты шаллунан», «Корки емони», «Эйкуль нэверь», «Сув еалмиты» продемонстрировало, что эти элементы культуры северных народов вызывают живой интерес у детей, родившихся в других районах Российской Федерации и приехавших жить в ЯНАО.

Следует отметить, что ненецкие игры привлекают к себе особое внимание и вызывают большой интерес не только у жителей нашего региона. Национальные состязания играют огромную роль в воспитании, способствуют сохранению, соблюдению и почитанию традиций ненецкого народа. Ненцы считали своей основной задачей – воспитание подрастающего поколения физически закаленным, психически стойким, выносливым, сильным, ловким, смелым, терпеливым, умеющим переносить сложные условия Крайнего Севера. В этой форме традиционного воспитания, регламентированной сезонностью, особенностями быта, промыслом и климатогеографической средой проживания, ненецкий народ сумел выработать самобытные физические упражнения, национальные игры. Соревнуясь в борьбе, беге, прыжках через ремень и через нарты, в метании топора и тынзына, перетягивании палки-посоха, гонках на оленьих упряжках, ненецкие дети развивали ловкость, меткость, быстроту, настойчивость.

Элементы традиционных игр северных народов стали основой для разработки спортивных игр, применяемых на уроках физической культуры. Эти игры позволяют также развивать ловкость и выносливость у современных ребят, но, в первую очередь, позволяют приобщать к богатому миру традиций коренных народов Севера, формировать позитивное и уважительное отношение к культуре и этнической самобытности ненцев.

К примеру, игра «Броски палки на дальность» («Юх-Тахта») у коренных народов проводится в любое время года, на ровном месте. В игре участвуют все желающие. Каждый участник имеет свою палку (длиной 60 см, толщиной 5 см). Количество играющих – 30 человек. Группа делится на 6 подгрупп по 5 человек. Каждая подгруппа играет по 3 раза. На полу чертят линию (отметку) старта, а в противоположном направлении 5 квадратов (1 м на 1 м). Игра начинается по указанию преподавателя. У каждого игрока в руке гимнастическая палка. По команде участники игры берут палку за один конец, подходят к отметке, от которой производят броски, выполняют замах через сторону и бросают её как можно дальше. Правила: необходимо строго соблюдать дистанцию между игроками при броске палки. Задача игрока по-

пасть в квадрат. Кто максимальное количество раз попадет в квадрат, тот и становится победителем игры. Педагогическое значение игры: игра способствует развитию силы рук, плечевого пояса, совершенствованию ловкости, воспитанию настойчивости, целеустремленности.

Народы Севера играют в игру «Прыжки через нарды» («Ликэрь этлоки-рюхли») в любое время года. Количество игроков неограниченно. Устанавливаются нарды длиной 2,5 м, высотой 50–60 см. Группа делится на 15 подгрупп по 2 человека. Каждый обучающийся играет 1–2 раза. На одинаковом расстоянии расставляются гимнастические скамейки в количестве 4–5 штук. По команде, два игрока становятся лицом к первой гимнастической скамейке. По команде «Марш!» обучающиеся отталкиваются двумя ногами с одновременным взмахом двух рук вверх, перепрыгивают через скамейки. Затем после приземления (последней скамейки) на две ноги одновременно без поддержки поворачиваются, прыжком на 180 градусов и перепрыгивают через скамейки обратно. Каждая подгруппа выполняет прыжки только после того как отпрыгает предыдущая. Кто больше, выполняет прыжков не нарушая правила, тот и становится победителем. Педагогическое значение: игра способствует развитию прыгучести, силы ног, ловкости, координации движения, воспитанию смелости, настойчивости.

Игра «Догонялки» («Пэканат») может проводиться в любое время года. Число игроков не ограничивается. Перед игрой обговаривается игровая зона (её границы). Количество: играющих 30 человек. Группа делится по 10 человек, количество игр 3–4. По команде преподавателя, игроки выбирают водящего, который получает написанную на бумаге считалку и начинает ее считать. «Тьэкэли-пукэли. Тулу лева. Вотэнкэси Кутэнкэси. Тестярина-Мутярина. Телан-Тюм!». Как только водящий закончил считать считалку, он должен догнать любого из участвующих в игре и коснуться его рукой. Играющие стараются убежать, увернуться от водящего в пределах границ игровой площадки. Если водящий догоняет и касается игрока рукой, то этот участник становится водящим, а бывший водящий полевым игроком. Правила: играющие не должны выбегать за границы игровой зоны. В конце игры определяют лучшего игрока, который ни разу не побывал в роли водящего или был им меньшее количество раз. Обучающиеся которые не играют, следят за игроками, чтобы они не нарушали правила игры. Педагогическое значение игры: игра способствует развитию быстроты, ловкости, силы ног, воспитанию смелости и решительности.

Включение в учебно-воспитательный процесс игр народов Севера можно считать практическим подтверждением тезиса о том, что знакомство с культурами других народов наиболее эффективно способствует воспитанию этнической, религиозной и культурной толерантности. А именно такая толерантность и является необходимой предпосылкой для появления компетенции, касающейся жизни в многокультурном обществе. Наличие определен-

ных связей между компетентностным образованием и регионально-культурным компонентом говорит о возможности совмещения этого компонента не только с федеральной составляющей, но и с компонентом международным. Компетентностное образование, на наш взгляд, вполне способно выступать в роли такого международного компонента.

Список литературы:

1. Окружная долгосрочная целевая программа «Комплексные меры по противодействию экстремизму, гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактике проявлений ксенофобии, укрепления толерантности на территории Ямало-Ненецкого автономного округа на 2011-2014 гг.». Утверждена постановлением Правительства Ямало-Ненецкого автономного округа от 20 мая 2011 года № 321-П.
2. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленной ЮНЕСКО. – Париж, 1997.
3. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности. – М.: Педагогика, 2005.
4. Хуторский А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. – М., 2002.

Секция 12

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

СЕТЕВАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКОВ КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

© Желтова И.А.*

Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

В статье рассматривается значение воспитания сетевой культуры школьников как одного из факторов обеспечения информационной безопасности подростков в сети Интернет. Сетевая культура рассматривается как часть общей информационной культуры личности. Подчеркивается значение сотрудничества школы, родителей и учащихся в решении проблемы информационной безопасности. Даны практические рекомендации по воспитанию сетевой культуры всех участников образовательного процесса.

Современные компьютерные сети – это не только огромное количество компьютеров, но ещё и невероятное количество людей, для которых сеть является принципиально новым способом общения, почти не имеющим аналогов в мире. Компьютерная сеть является мощной информационной системой, позволяющей обмениваться различными типами сообщений (текстами, аудио, видео). Подобная общедоступная информационная система способна удовлетворить запросы широкого круга пользователей. Общедоступные телекоммуникационные сети связаны друг с другом, чтобы их пользователи могли беспрепятственно обмениваться информацией. Ярким примером сообщества сетей является Интернет. Это крупнейшая всемирная компьютерная сеть, выполняющая миссию «сети сетей».

Человек – существо социальное, и общение с себе подобными – одна из первых его потребностей. Одним из направлений развития телекоммуникационных сетей стали различные формы общения людей. До сих пор ещё ни одно техническое изобретение (если не считать телефона) не производило такого переворота в человеческом общении. Не будет преувеличением сказать, что, выходя в Интернет, мы делаем для себя доступным целый мир. Интернет является не только неисчерпаемым источником знаний и прекрасным инструментом для общения и обучения, но и местом, где дети и подростки могут столкнуться с опасной, вредной информацией. Это одинаково верно как для дома или Интернет-кафе, так и для школы. «Воспитанием» Интернета почти никто не занимался, поэтому не удивительно, что он стал далеко не самой «добродетельной» средой. Пиратская продукция стала поистине общедоступной, а риск бесплатного получения вирусов многократно возрос. Дети и подростки активно проводят время в сети, не только для поиска необходимой информации, но и тратя время впустую и рискуя наткнуться на негативную информацию.

* Доцент кафедры Информатики.

Родители, позволяющие своим детям пользоваться Интернетом дома, решают вопрос безопасности каждый по-своему: сидят в сети вместе с ребенком; устанавливают программы, позволяющие контролировать, какие сайты посещает ребенок; пользуются специальными «детскими» браузерами, работающими с «белыми» или «черными» списками сайтов, и так далее. Кто-то вообще полностью доверяет своим детям и считает, что никакой опасности Интернет не представляет.

Рассмотрим некоторые аспекты формирования сетевой культуры школьников.

Информационное общество – теоретическая концепция постиндустриального общества; историческая фаза возможного развития цивилизации, в которой главными продуктами производства становятся информация и знания. Отличительные черты информационного общества:

- увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества;
- возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте;
- нарастающая информатизация общества с использованием телефонии, радио, телевидения, сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ;
- создание глобального информационного пространства, обеспечивающего: эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах.

Понятие *информационной культуры* базируется на двух фундаментальных понятиях: информация и культура. Профессор Н.В. Макарова рассматривает информационную культуру как одну из граней общечеловеческой культуры, связанную с социальной природой человека и являющуюся продуктом его разнообразных творческих способностей.

Рассмотрим некоторые аспекты сетевой культуры личности школьника, как части информационной культуры. Для школьника понятие *информационная культура* – это систематизированная совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей учащихся, возникающих в ходе учебной, научно-познавательной и иных видов деятельности.

В современном информационном обществе качество жизни в возрастающей степени зависят от информации, её эксплуатации и безопасности. *Информационная безопасность* – это состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование, использование и развитие в интересах граждан, организаций, государств.

Термин «*сетевая культура*» на сегодняшний день считается неустоявшимся. Однако, анализируя публикации по данной проблеме, можно выделить два направления, связанные с формированием сетевой культуры:

1. развитие пользовательских навыков, повышение эффективности работы с информационными ресурсами;
2. соблюдение определённых поведенческих норм и правил, нравственных требований в процессе коммуникации.

В настоящее время компьютеры и Интернет стали неотъемлемым фактором существования общества, они являются не только современным инструментом обучения и развлечения, но и таят в себе реальную опасность. Всё чаще родители и педагоги говорят о негативном влиянии Интернета на психологическое, эмоциональное и физическое здоровье школьников. С какими же рисками может столкнуться подросток, если бесконтрольно оставлять его во Всемирной паутине?

1. Получение неточной, недостоверной информации.
2. Встреча с неприятными опасными людьми в чатах или других сетевых сообществах, например радикальные политические группы, сатанинские культы, секты.
3. Сайты с аморальным содержанием (порнография, сайты посвящённые суициду, обсуждению действия тех или иных наркотиков и т.п.). Это может повлечь увлечение подростка наркотиками, алкоголем, курением и др.
4. Серьёзная опасность – реальная встреча со своими онлайн-знакомыми. Подростками могут притворяться взрослые, чтобы снизить расположение молодых людей. Этим могут пользоваться преступники, маньяки.
5. Вовлечение в азартные игры. Даже безобидные он-лайн игры наносят непоправимый вред, отнимая у ребёнка подавляющую часть времени, отвлекая его от учебных занятий, спокойного отдыха, вреда физическому и психическому здоровью.
6. Дети могут сами начать нарушать закон, начав угрожать людям.

Кто же составляет потенциальную группу риска? Как правило, это:

- новички в Интернете;
- недружелюбные пользователи;
- те, кто стремится попробовать всё новое, связанное с получением острых ощущений;
- активно ищущие внимания и привязанности;
- бунтари;
- одинокие или брошенные;
- любопытные;
- те, кого привлекает субкультура, далёкая от понимания их родителей.

То есть в потенциальную группу риска входит практически любой подросток. Как же можно предотвратить негативные последствия неграмотного

использования возможностей Интернета детьми? Систематизировав различные советы по безопасности в сети, можно предложить следующие меры предосторожности для родителей и детей.

Советы родителям и учителям:

- расскажите детям о потенциальных опасностях Интернета;
- при невозможности исключить общение в чатах, следите за наличием контроля над сообщениями (модерации). Дети должны общаться только в таких чатах;
- внушите детям, что никогда нельзя покидать общий чат. Многие сайты имеют «приватные комнаты», где пользователи могут вести беседы наедине – у администраторов нет возможности читать и модерировать эти беседы. Такие «комнаты» часто называют «приватом»;
- установите компьютер там, где удобнее всего контролировать его использование; определите чёткие требования пользования компьютером и Интернетом, и всегда требуйте их выполнения. Преступнику гораздо труднее завязать отношения, если экран компьютера хорошо просматривается взрослыми;
- пока дети маленькие, лучше, чтобы они пользовались общим электронным адресом семьи, а не своим собственным;
- необходимо объяснить детям, что никогда не следует отвечать на мгновенные сообщения или письма по электронной почте, поступившие от незнакомцев. Особенно, если это оскорбительные или опасные высказывания. Научите ребёнка никогда не организовывать встреч со своими знакомыми по Интернету. Объясните, что люди в чатах – не всегда те, за кого себя выдают;
- регулярно проводите время в Интернете вместе с детьми, для того, чтобы узнать, чем они там занимаются и что их интересует. Постарайтесь установить атмосферу доверия и взаимопонимания;
- установите специальную программу, которая даёт возможность ограничивать доступ детей к нежелательным ресурсам в Интернет. Программа контролирует действия ребёнка и проверяет контент каждой посещённой страницы в Интернете. Если программа обнаруживает подозрительную информацию, то доступ к такой странице сразу блокируется (Parental Filter, Cybersitter и др.).

Меры предосторожности для детей и подростков:

- никогда не скачивать изображения из неизвестного источника;
- использовать фильтры электронной почты;
- немедленно сообщать взрослым обо всех случаях в интернете, которые вызвали смущение или испуг;
- использовать нейтральное имя для общения в сети, не выдающее никаких личных сведений – пола, возраста, национальности, места жительства и т.п.;

- никогда и никому в интернете не сообщать информацию о себе (включая возраст и пол) или о семье; никогда не заполнять личные профили в Сети;
- прекращать любые контакты по электронной почте, в системе обмена мгновенными сообщениями или в чатах, если кто-нибудь начинает задавать вопросы личного характера или содержащие сексуальные намеки.

Несмотря на всё вышесказанное, у Интернета есть и несомненные плюсы: сеть предлагает детям и подросткам образовательный и полезный опыт. Правильное использование Интернета, высокий уровень информационной и сетевой культуры родителей и учителей поможет детям в получении такого опыта.

Современную концепцию развития Интернет принято называть Веб 2.0 (Web 2.0). Принципиальным отличием Веб 2.0 от традиционной сети является возможность создавать содержимое Интернета любому пользователю. Сервисы Веб 2.0., или социальные сетевые сервисы – современные средства, сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия.

Создание единого Web 2.0 характеризует информационное пространство, состоящее из множества информационных единиц, сети документов, которые распределены по различным сайтам и сервисам. Эта сеть превращается в сеть данных, поиск которых производится пользователями с применением наиболее удобных для них инструментов, интерфейсов, технологий и сервисов, которые обеспечивают доступ к содержимому сайтов.

Воспитание сетевой и информационной культуры всех участников образовательного процесса позволит сделать Интернет более «воспитанным» и безопасным.

В процессе исследования проблемы безопасности работы школьников в сети Интернет были сделаны следующие выводы:

1. Действительно существуют реальные и достаточно серьезные угрозы для личности со стороны сети Интернет, однако при разумном использовании ресурсов сети и соблюдений определенных мер предосторожности можно сделать сетевое пространство безопасным для школьника.
2. Учащиеся школ и их родители не в полной мере осведомлены об опасностях сети Интернет.
3. У Интернета есть и несомненные плюсы: сеть предлагает детям и подросткам огромный образовательный и полезный опыт. Освоение новых технологий, визуализация мыслительной деятельности, позволяют осваивать новые мыслительные практики, которые раньше были недоступны.
4. Необходимо информировать учащихся и их родителей о правилах соблюдения безопасности в сети, организовав в школах спецкурсы

по информационной культуре, обязательно включив в них занятия по правилам безопасного использования сети Интернет, с целью формирования навыков корректного общения в Сети.

5. Полезно организовывать совместную учебно-познавательную деятельность школьников с использованием сетевых ресурсов. Опыт показывает, что совместная проектная деятельность обогащает всех ее участников – школьников, учителей и родителей. Главное – заинтересовать ребёнка, показать ему, что намного увлекательней не тратить впустую время в чатах или бесцельно бродить по сетевому пространству, а создавать в сети что-то своё, действительно интересное, общественно-значимое.

Список литературы:

1. Безопасность в Интернет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.webwisekids.com>.
2. Владимирова Л.П. Сетевые профессиональные сообщества учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/for%20teacher/25-11-04/sps.htm>.
3. Воронов Р.В., Гусев О.В., Поляков В.В. О проблеме обеспечения безопасного взаимодействия с сетевыми образовательными ресурсами // Открытое образование. – 2008. – № 3. – С. 20-23.
4. Полат Е.С. Проблема информационной безопасности в образовательных сетях рунет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm.
5. Родичев Ю.А. Информационная безопасность: нормативно-правовые аспекты: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© Леонова И.И.*

Майкопский государственный гуманитарно-педагогический колледж,
г. Майкоп

В статье выявляются негативные стороны применения информационных технологий в образовательном процессе, обосновывается необходимость обеспечения информационной безопасности студентов в условиях электронной образовательной среды.

* Психолог.

Использование компьютеров в процессе обучения способствует развитию познавательных процессов, особенно выделяется развитие способности к решению сложных логических и пространственных задач. Также весьма эффективно использование компьютера как средства обучения в целях: самостоятельного изучения курса, индивидуализации обучения, реализации принципа наглядности (в качестве «электронной доски», для наблюдения за «невидимыми» в природе, моделируемыми с помощью компьютера процессами и пр.), развития мышления учащихся (путем решения познавательных задач, моделирования, программирования) и повышения мотивации к учению (использование мультимедийных средств, игровых развивающих программ, имитационных игр).

Нельзя забывать о важной роли информации в образовательном процессе. Большинство студентов технических специальностей предпочитают поиск необходимой информации в Интернете, что помогает им сэкономить свободное время, а также расширить кругозор. Кроме того, большинство опрошенных отмечают, что Интернет позволяет им добывать именно ту информацию, которую они хотят получить, а не ту, которая им навязывается в других СМИ; степень доверия к сведениям, полученным в Интернете, выше, так как они намного разнообразнее и шире. Некоторые авторы утверждают, что при должном обучении работы с Интернетом у учащихся со временем развивается критическое мышление, они начинают более грамотно интерпретировать информацию, стирается языковой барьер [4].

Но на всеобщем фоне применения информационных технологий существуют также и негативные стороны этого процесса. В отечественной и зарубежной литературе выделяют следующие психологические феномены, связанные с освоением человеком новых информационных технологий: персонификацию, различные виды компьютерной тревожности. Ряд исследователей рассматривают компьютерные технологии как вторжение во внутренний мир обучающегося, ведущее к возникновению у некоторых пользователей экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. При этом может происходить переоценка ценностей, пересмотр взглядов на мироздание [1].

Поэтому проблема обеспечения информационной безопасности личности является на современном этапе развития общества одной из важнейших проблем. Основная причина роста значимости информационной безопасности заключается в прогрессирующей информатизации общества, в объективном росте социальной роли информации. Поздняков А.И., Потехин В.К. и др. отмечают, что общественный прогресс и развитие каждого человека сопровождаются и даже определяются развитием их информационной сферы. Развитие мобильных телекоммуникационных и персональных вычислительных средств, которые могут быть ныне размещены практически в любой точке наземного и воздушного пространства, приводит к усугублению этого

фактора риска. Человек, будучи по определению и по факту существом социальным, получил возможность удалиться от непосредственного контакта с не всегда дружественным ему социумом, переместив с помощью сети Интернет свое рабочее и учебное место в домашнюю среду. Совершенно очевидно, что определенное физическое удаление от социальной среды может двояко отразиться на процесс развития личности, поскольку собственно развивающая социальная среда заменяется ее виртуальной моделью. В качестве асимптотически негативного примера можно привести «новый» образ жизни тех людей, сознание которых виртуализировано настолько, что они утратили потребность к живому общению и готовы вообще не покидать никогда искусственно созданную среду, которая порой не удовлетворяет даже простым санитарным нормам. Развитию при этом доступна ничтожная часть человеческого сознания, связанная с простейшими интеллектуальными операциями. Наиболее важная часть обменов человека со средой обитания редуцируется до «прожиточного минимума». Сужается круг интересов, сокращается участие в значимых видах деятельности [2].

Важно помнить, что при любом серьезном информационном воздействии на общество направление главного удара – молодые люди, поскольку они имеют максимальный ресурс для перепрограммирования. В связи с этим рассмотрение проблемы обеспечения информационной безопасности студентов становится особенно актуальной.

Данный аспект актуализируется еще и потому, что широкая экспансия новых информационных технологий в сферу образования и других сфер жизнедеятельности современного человека привносит в процесс развития личности целый ряд принципиально новых факторов, усиливающих регламентацию и алгоритмизацию деятельности. Под алгоритмизацией здесь понимается дробление деятельности на элементарные акты, установление последовательности их выполнения и определение взаимосвязей между ними. Т.е. этот термин используется в классической кибернетической трактовке, что позволяет высветить главный комплекс проблем развития личности в той информационной среде, которую принято называть «новой» в связи с тем, что ее организация основана исключительно на применении новых, современных высокопроизводительных персональных вычислительных средств, обслуживающих эти средства периферических устройств и средств телекоммуникации. Этим также подчеркивается отличие этой среды от естественной среды обитания, в которой непрерывно и несоизмеримо более эффективно осуществляются обмены информацией со всеми существующими объектами Мира, поскольку это является основой его (этого мира) существования.

Как и все прочие достижения технического прогресса, компьютеризация всевозможных аспектов человеческой деятельности была изначально вызвана вполне понятным стремлением оказать человеку помощь в решении проблемы информационных обменов, суть которой сводится к тому, что

обмены, осуществляемые естественным путем (без применения технических средств) невозможно полностью объективировать и, тем более, документировать, что совершенно необходимо для управления деятельностью как в экономической, так и в других сферах общественного бытия.

Результат применения новых информационных технологий наиболее ярко проявился в «сжатии» социального времени, которое можно зафиксировать, соотнося количество интеллектуального продукта или объема осознаваемых информационных обменов во всех сферах деятельности, производимых человеком до информатизации и после ее внедрения за одну и ту же единицу физического времени.

Сжатие социального времени для осознанно развивающейся личности, само по себе является мощным фактором развития, поскольку многократно интенсифицируется процесс принятия решений, качество которого, на наш взгляд, и определяет степень развития каждой конкретной личности. Т.е., под «развитием» здесь понимается процесс совершенствования способности принятия правильных (соответствующих достижению поставленной цели) решений в динамических системах возрастающей сложности. Но само по себе сжатие социального времени, в свою очередь, является одной из причин алгоритмизации деятельности, т.к. эвристическое управление в условиях временного дефицита доступно весьма немногим. Для статистически среднего человека есть только один выход успевать за ходом социального времени – действовать в соответствии с оптимальными (по критерию своевременности) изученными алгоритмами поведения и принятия решений, т.е. включение в механистически организованные процессы, затормаживающие развитие.

Также не стоит забывать о психофизиологических негативных факторах влияния техники на человека. В частности, А.И. Субетто [3] доказал нарушения лево-правополушарной ритмо-циклической гармонии деятельности человеческого интеллекта вследствие чрезмерной работы за компьютером. Возникает доминирование левополушарной, рационально-логической, алгоритмизированной деятельности, навязываемой «логикой работы с компьютером», особенностями логической организации «памяти» компьютера, в которой материализовались интеллектуальные функции левополушарного интеллекта разработчиков. Это приводит к «угнетению» правополушарного интеллекта, к потере качества интуиции, к трансформации человеческого интеллекта в «левополушарный» компьютерный придаток [там же]. Именно здесь, по мнению автора, кроется источник массового появления «компьютерных дураков», потерявших потенциал интуиции и творчества.

Естественно, не нужно отказываться от всех электронных средств в образовании, важно обратить внимание на необходимость целесообразного их использования, т.е. соотносить той цели, которая ставится перед образовательной системой. В большинстве формулировок цели образования, прослеживается несколько существенных моментов. Во-первых, авторы не за-

дают конкретный идеал, «образ» человека, а концентрируют внимание на процессе. Во-вторых, сам процесс описывается «ненасильственными» терминами и предполагает активность самого воспитанника. В-третьих, ключевым понятием является развитие личности (гармоничное, разностороннее или какое-либо другое). Итак, предельно обобщенно можно сказать, что цель образования есть развитие личности.

Итак, обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что электронная образовательная среда влияет на развитие эмоциональной, ценностно-смысловой, когнитивной сфер личности, следовательно, является детерминантой личностного развития. Однако существуют как положительные, так и отрицательные аспекты влияния такой среды на развитие личности. В соответствии с этим возникает вопрос о возможности компенсации негативных аспектов влияния электронной образовательной среды на развитие личности.

Список литературы:

1. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.
2. Лызь А.Е., Непомнящий А.В., Познина Н.А. Технизация информационных обменов как фактор риска // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Материалы V Международной научно-практической конференции «Информационная безопасность». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. – № 4 (33).
3. Субетто А.И. Ноосферизм. Т. 1. Введение в ноосферизм. – СПб.: КГУ им. Н.А. Некрасова, КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001.
4. Якушина Е.В. Подростки в интернете: специфика информационного взаимодействия // Педагогика. – 2001. – № 4.

Секция 13

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ ВО ВТУЗЕ

© Богомолова Е.П.*

Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва

Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования выявил новые проблемы обучения математике бакалавров инженерных направлений, порождённые пониженным уровнем адаптации студентов к условиям и требованиям обучения, ослаблению когнитивных качеств обучающихся и завышенными ожиданиями преподавателей. В работе проводится анализ уровня и качества усвоения студентами математических знаний, выявляются причины снижения качества математического образования и предлагаются пути решения проблемы.

Компетентностный подход, заложенный в основу новой системы высшего образования в России, обусловил изменение как количества требований, предъявляемых к выпускнику втуза, так и их качества. Это общее положение наложило отпечаток и на требования к содержанию дисциплины «Математика» в учебных планах бакалавров.

Если согласно старым образовательным стандартам специалист должен был просто знать некоторый утверждённый набор математических определений, теорем и методов решения типовых математических задач, то сейчас даже нет ясности, какому эталону (в области математики) должен соответствовать выпускник-бакалавр. Преподаватели, как наиболее консервативная часть научно-образовательного сообщества (а такой консерватизм неизбежно диктуется потребностями сохранения, передачи и фильтрации знаний), по инерции продолжают обучать по-старому, пытаясь интерпретировать свои методики, используя новую образовательную терминологию и не меняя ничего по существу. Даже те вузовские математики, которые с некоторой долей позитивизма восприняли рухнувшие на высшее образование перемены, искренне не понимают, как умение вычислять производные и интегралы может помочь росту конкурентоспособности дипломированного бакалавра, и чему же нужно учить студентов в новых условиях.

Указанная проблема порождена непояснённой задачей, поставленной перед сегодняшними преподавателями математики. Формулировки, встречающиеся в преамбулах учебных программ математических курсов, расплывчаты, общи и трудноразложимы на конкретные подзадачи и, тем более, на действия. Мы по привычке пытаемся втиснуть весь материал старого специалитета в рамки новых расчёсов, не желая осознать, что это фак-

* Доцент кафедры Высшей математики, кандидат физико-математических наук, доцент.

тически невозможно. Ведь по некоторым инженерным (техническим) направлениям подготовки число часов аудиторных занятий сократилось более чем вдвое. Сокращение зачастую сопровождалось заменой экзамена на зачёт, что, в свою очередь, привело к естественной потере большей частью студентов прагматического интереса к изучению теоретического материала.

Но есть причина, на мой взгляд, более существенная, чем сокращение часов. Носителями этой причины являются субъекты обучения, поэтому её воздействие невозможно уменьшить и, разумеется, невозможно устранить. Речь идёт об ослаблении когнитивных качеств студентов в целом и по отношению к математике в частности. Выпускники школ, пришедшие к нам в аудитории, конечно же, не стали глупее. В каких-то современных областях знания они серьёзно превосходят нас нынешних, и уж тем более, нас времён нашей молодости. Они раскованнее, самоувереннее, целеустремлённее, мобильнее, свободнее в обращении с информацией. Но они серьёзно отстают от прежних студентов в главном – в умении учиться и получать удовольствие от самого процесса когнитивной деятельности. Для них учиться – это каким-то способом сдать тесты, зачёты и экзамены, не задумываясь о том, чему, зачем и как они обучаются. Отсюда – невнимание к предмету изучения, нежелание что-либо запоминать. Зачем запоминать, когда в любой момент можно посмотреть в интернете?

Мы же, уповая на технические средства обучения и ожидая от них чуда, пытаемся внедрять инновационные способы чтения лекций, создаём в помощь студентам различные электронные образовательные ресурсы. Мы задаём задачи на дом посложнее (и побольше), выдумываем всё более изощрённые расчётные задания (чтобы нельзя было списать готовые решения из интернета). Мы не осознаём главного – нынешних студентов ни школа, ни родители, ни общество (с его ориентирами) не побудили и не научили добывать знания. И в ситуации когнитивной инфантильности даже самые послушные и усердные студенты не получают в результате обучения ни требуемых умений и навыков, ни, что очевидно, сформированных компетенций.

Для иллюстрации проблемы приведу один пример. Понятие базиса линейного пространства вводится в курсе математики в первом семестре. Для общей физики, некоторых специальных технических наук, и, несомненно, для самой математики это понятие входит в область если не системообразующих знаний, то уж в область часто используемых. Оно не относится к дидактически сложным, поскольку имеет прозрачную геометрическую интерпретацию в двумерном и трёхмерном евклидовых пространствах и опирается на полученные в школе знания элементарных свойств геометрических векторов. Для того чтобы узнать, как понятие базиса закрепилось в сознании студентов и с какими объектами оно ассоциируется, я провела письменный анонимный опрос в нескольких студенческих группах второго и четвёртого семестров обучения. Я попросила сформулировать, что такое

базис пространства и какова его роль. Результаты опроса меня не удивили. Они только помогли укрепиться уверенности, что перемены в преподавании математики необходимы.

Определения базиса не дал никто, 27,5 % первокурсников и 7 % второкурсников (22 % опрошенных) правильно передали лишь общий смысл термина. У 17,5 % первокурсников и 14 % второкурсников в объяснениях встречались слова и фразы, относящиеся к определению базиса (и это говорит о том, что они пытались механически заучивать определение). Ещё 25 % первокурсников и 7 % второкурсников продемонстрировали устойчивые ассоциации с базисом в трёхмерном пространстве. И, наконец, 30 % первокурсников и 72 % второкурсников (42 % опрошенных) продемонстрировали либо полное незнание, либо полное непонимание этого термина, либо ложные ассоциации.

Вывод напрашивается сам собой: о выживаемости математических знаний даже не стоит говорить, поскольку знаний как таковых изначально не было. И здесь нельзя ссылаться на плохую школьную подготовку студентов, (у всех – от 60 до 80 баллов ЕГЭ по математике), на непрестижность будущей профессии (направления подготовки относятся к перспективным областям энергетики), на нежелание учиться (большая часть студентов НИУ МЭИ достаточно высоко мотивирована). В такое удручающее положение студентов поставили именно мы – преподаватели математики. Мы за последние годы так и не смогли понять, для чего же действительно нужна математика инженерам-бакалаврам и сколько этой математики им нужно.

Весь опыт преподавания, имеющий корни в советском образовательном пространстве, заставляет нас в отношении математических знаний инженеров применять олимпийский лозунг: «Citius, Altius, Fortius!», дословно – Быстрее, Выше, Больше. У нас сформировалось ложное ощущение того, что созвучно велениям времени, мы можем и должны насытить студентов математическими терминами, доказать им побольше важных и не очень важных теорем и спросить с них построже (а как же иначе реализовать компетентностный подход?!). При этом следует максимально спрессовать информацию, сопроводить её электронным УМК и в спринтерском темпе вложить её в студенческие умы. Тогда уж точно наши бакалавры станут конкурентоспособными, расширят свой математический кругозор, повысят математическую грамотность и будут уметь решать свои профессиональные задачи на высоком математическом уровне с применением новейших вычислительных математических пакетов. Студенты же, сопротивляясь нашему напору и лавинообразному потоку разнородной (важной, с точки зрения преподавателей, но не студентов) информации, просто отключают свой мыслительный аппарат.

Так что же мы делаем не так? Ответ на свой вопрос я получила сразу, как только мне в руки попал учебник [2] американского математика про-

шлого века Уильяма Грэнвиля в переработке выдающегося советского математика, академика АН СССР Николая Николаевича Лузина (1883-1950). Указанный том включает в себя темы: неопределённый, определённый, несобственный, двойной и тройной интегралы; обыкновенные дифференциальные уравнения; численные методы интегрирования. По современным меркам эта книга, вероятно, и не считалась бы настоящим учебником. Определения, представленные в ней, не всегда имеют чёткую структурированную форму, теорем совсем мало (не более десятка), изложение изобилует примерами и рассуждениями, проясняющими смысл математических понятий и объектов. Но ведь эта книга была утверждена Комитетом по высшему техническому образованию при ЦИК СССР в качестве учебника для вузов с 1934/1935 г. Значит, именно по этому учебнику, вероятнее всего, изучали (и как изучили!!!) математику те, кто позже составил гордость отечественной инженерной мысли: С.П. Королёв (1922 г.р.), В.Н. Челомей (1914 г.р.), Г.Е. Лозинно-Лозинский (1926 г.р.), Н.Н. Евтихийев (1922 г.р.), А.Ф. Богомолов (1913 г.р.), В.В. Болотин (1926 г.р.) и многие другие выдающиеся учёные и конструкторы. Возражающие мне коллеги скажут, что нельзя держаться за прошлое, что математика за 80 лет ушла вперёд. И они будут частично правы. Математика действительно ушла вперед. Но остались на месте те её разделы, которые и сейчас составляют необходимый и достаточный для будущего инженера минимум. Так зачем же насаживать этот минимум избыточной терминологией и теоремами, пусть и являющимися предметом гордости математиков, но абсолютно бесполезными для инженеров-практиков (бакалавров), а также задачами, требующими такой техники преобразований, которой не владеет и иной теоретик-математик? От чего же следует избавить наших студентов и что, наоборот, следует привнести во вузовскую математику?

Нужно тщательно проанализировать весь набор математических понятий и терминов, выделить из них минимум самых необходимых. Для этого стоит ещё раз поговорить с преподавателями физических и инженерных кафедр или просто полистать учебники по специальным дисциплинам. Важно добиваться от студентов осознания пользы и необходимости владения именно этими понятиями. Предлагать для изучения лишь основные математические объекты, выделять для этих объектов только основные свойства и центральные теоремы, добиваться от студентов реального понимания материала. Предлагаемые методы и алгоритмы решения типовых задач иллюстрировать простыми и легко воспроизводимыми примерами [1]. Более сложные примеры решать с обязательным применением математических компьютерных пакетов, добиваясь от студентов понимания особенностей, преимуществ и недостатков вычислительных методов [3; 4]. Надо поставить себе цель – обучить (но качественно, а не поверхностно) студентов лишь фундаментальным основам традиционно изучаемых во вузах разделов математики и по возможности наикратчайшим путём прийти к действительно необ-

ходимым современным инженерам математическим знаниям (например, методам статистической обработки экспериментальных данных [4]).

Если основательно, подробно, внятно и всесторонне преподавать студентам соответствующий их инженерным потребностям материал, то твёрдо освоенные математические понятия и методы, несомненно, позволят при необходимости дипломированному бакалавру заняться дальнейшим математическим самообразованием и повысить свою конкурентоспособность.

Список литературы:

1. Бараненков А.И., Богомолова Е.П., Петрушко И.М. Сборник задач и типовых расчётов по высшей математике. – СПб.; М.; Краснодар: Лань, 2009. – 240 с.
2. Грэнвилль В., Лузин Н. Курс дифференциального и интегрального исчислений. Часть II. Интегральное исчисление. – М.; Л.: ОНТИ НКТП СССР, 1937 – 278 с.
3. Зими́на О.В., Кириллов А.И. Практические занятия по высшей математике и использованием мобильного доступа к математическому серверу МЭИ. – М.: Изд. дом МЭИ, 2011 – 222 с.
4. Плис А.И., Сливина Н.А. Mathcad. Математический практикум. – М.: Финансы и статистика, 2003, – 656 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

© Гусева Т.В.*

Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Северодвинск

В статье рассматривается проблема изучения феномена социальной активности как компонента конкурентоспособности личности студента. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор рассматривает структурные компоненты социальной активности.

В связи с изменениями, происходящими в обществе, как в социальной, так и в экономической сфере, возникла потребность в формировании специалистов новой формации, способных мобильно и адекватно реагировать на эти изменения и продуктивно их трансформировать в социум. Запрос

* Доцент кафедры Педагогики и психологии общего и профессионального образования, кандидат психологических наук.

современного общества о специфике профессиональной подготовки специалистов ВУЗов на уровне законодательных актов выражен в Законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) и «Концепции о модернизации российского образования на период до 2010 года»; в которых основной акцент делается на подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией...». Данные законодательные акты нацеливают общеобразовательные учреждения на формирования у выпускников умений и навыков, способствующих их интеграции в современную рыночную экономику России. В условиях рыночной экономики проблема формирования кадрового потенциала, способного не только противостоять изменениям, происходящим в обществе, но и быть инициативными относительно этих изменений — становится главной задачей современного образования. Таким образом, наибольшее внимание уделяется созданию условий для воспитания и обучения конкурентоспособной личности выпускников.

В отличие от определения конкурентоспособности, принятого в экономических дисциплинах (понимание конкурентоспособности как соперничества, успешности, занятия лидерской позиции), современные педагоги (Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.) предлагают под конкурентоспособностью понимать «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно». Основной акцент в процессе формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста в педагогических дисциплинах связан с проблемой поиска условий, технологий, механизмов педагогического процесса, направленного на развитие личностных качеств и способностей человека.

На настоящий момент единства определения конкурентоспособности личности в педагогических дисциплинах нет, связано это с приверженностью исследователей к тому или иному дисциплинарному подходу.

Понятие конкурентоспособности мы будем использовать в рамках психологического подхода, а именно: «конкурентоспособность — социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая её потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром».

Модель конкурентоспособного специалиста с точки зрения структурно-функционального подхода состоит из следующих компонентов — парадигмально-прогностический, информационно-содержательный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой.

Каждый компонент является относительно самостоятельной подструктурой, которая в тоже время подчиняется общим законам развития личности.

Более подробно мы остановимся на социальной активности студентов как мотивационно-ценностном компоненте конкурентоспособной личности.

Социальная активность – важнейшее условие интенсификации производства, развертывания научно-технического прогресса, совершенствования общественных отношений и самого человека. Социальной активности противостоит социальная апатия. Социальная активность личности тесно связана с внутренней мотивацией поведения индивида, его устремлениями, потребностями и интересами.

В философском словаре под редакцией И.Т.Фролова социальная активность – понятие, отображающее функционирование индивида в обществе и связана с превращением интереса в фактор действия, с познанием, целеполаганием и преобразованием действительности, обусловленная деятельной природой человека, противоречием между условиями существования и объективными потребностями личности. Направлена на ликвидацию несоответствия между потребностями и условиями бытия человека [5, с. 444-445].

Под социальной активностью В.Ф. Бехтерев понимает качество личности, проявляющееся в сознании необходимости общественно значимой деятельности и в готовности к этой деятельности, умении действовать на общую пользу бескорыстно [2, с. 12]. По мнению, К.А. Абульхановой-Славской, социальная активность личности проявляется в её отношении к деятельности и состоит в способности выдвигать новые общественные задачи и дела, брать на себя ответственность за их решение и т.д. [1, с. 39].

Если обратиться к истории, впервые русский философ, педагог и психолог В.В. Зеньковский в своих исследованиях по социальному воспитанию акцентирует внимание на развитии социальной активности у детей. Социальная активность, по его мнению, заключается в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подыматься над личностными, эгоистическими замыслами. По Зеньковскому, при развитии социальной активности необходимо создание психической склонности к активности, а не одного навыка социального взаимодействия [3, с. 87].

Определений социальной активности можно привести множество. Среди множества определений социальной активности отмечается ряд общих тенденций: социальная активность рассматривается как явление, как состояние, как отношение. Социальная активность как *явление* – категория, которая отражает качество человека и вытекающую из него способность социальных субъектов к целенаправленному взаимодействию со средой. Социальная активность как *состояние* – качество, которое базируется на потребностях и интересах личности, существует как внутренняя готовность к действию. Социальная активность как *отношение* – проявляется как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов.

Социальная активность не носит произвольного характера, а определяется исторической необходимостью и представляет собой процесс созидания целенаправленным субъектом новых общественных форм, условий общественного существования.

Высшим проявлением социальной активности является творчество, всегда имеющее личностное изменение. Социально-активной можно назвать такую личность, деятельность которой является шагом вперед по отношению к достигнутому общественному уровню независимо от сферы приложения сил: экономика, политика, наука, искусство и так далее. Проблема социальной активности сегодня усугубляется тем, что внутренние условия активности потеряли свое приоритетное значение в деятельности, которую длительно ориентировали на внешние установки. Человек перестал быть субъектом своей деятельности. Поэтому сегодня создаются внешние условия, способствующие росту внутренней активности людей.

Исследования социальной активности, с какой бы стороны оно не велось – внешней или внутренней – предполагает обращение к деятельности. Вследствие этого и обозначаются проблемы обоснования социальной активности личности с детства, в соответствии с природными задатками индивида. Необходимо регулирование его отношения к самому себе, к обществу, с принятием определенной роли в обществе и воздействия на него в силу своих возможностей и потребностей. Имеются в виду личностные качества, творческие силы, отношение к деятельности, мобилизующей активности ребенка.

Решение проблемы социальной активности основывается на психологическом понимании конкретно-исторических условий развития личности в процессе её деятельности. Богатство духовного мира человека, его активность целиком определяются содержанием и объемом практической деятельности, общественными связями.

Анализ научной литературы позволяет рассматривать следующую структуру социальной активности: познавательный, аксиологический, эмоциональный, поведенческий, рефлексивный компоненты. Интеллектуальная сфера определяет поведенческий компонент личности. Аксиологический компонент – предполагает выработку системы ценностей, ведущее место в которой занимают ценностные ориентации социальной альтруистической направленности. Эмоциональный компонент составляет основу системы отношений к социальной активности как качеству собственной личности, личности сверстников и окружающих людей, к социально значимой деятельности как способу проявления социальной активности. Поведенческий компонент – конкретные умения и навыки проявления социальной активности в положительно направленной социально значимой деятельности. Рефлексивный компонент содержит в себе рефлексии и рефлексивные способности, которые определяют внутреннюю позицию, оказывают непосредственное влияние на формирование ответственного действия, что приводит к формированию самосознания.

Личностные качества развиваются под влиянием среды, педагогических ситуаций и активности самой личности путем создания тех отношений, которые складываются в результате её деятельности и общения. Социальная активность как сложное образование личности, включает осознание ею значимости деятельности и желания участвовать в ней, умение действовать самостоятельно, проявляя инициативу, исполнительность и ответственность.

В технологии организации работы по формированию социальной активности студентов выделяют следующие аспекты, характеризующие направленность проявлений социальной активности *на личность* (социальная зрелость, социальная идентичность), *на значимую группу* (опыт социального взаимодействия и коммуникации), *на общество* (социальные ценности), *на государство* (политическая и правовая культура).

Основными критериями сформированности социальной активности выделяют следующие: свобода выбора осуществляемой деятельности, целесообразность и значимость осуществляемой деятельности, проявление социального творчества, сознательность и мера социальной ответственности, проявление инициативы, мотивация и направленность на позитивные ценности.

Возможности же для проявления социальной активности (а, следовательно, и для ее развития) в тех или иных видах деятельности во многом предопределяются наличием у человека необходимых для этой деятельности практических знаний, умений и навыков, и только формирование всех этих групп компонентов социальной активности в присущей им взаимосвязи создает возможности для проявления личностью инициативы, самостоятельности как специфических характеристик этого качества.

Формирование социальной активности как личностного качества наиболее эффективно будет происходить в специально организованном психолого-педагогическом пространстве, которое будет сочетать в себе три типа условий:

1. мотивационные условия – необходимо стимулировать проявление активности через осознание потребности в общественно-значимой деятельности;
2. обогащение социального опыта путем вовлечения в практику культурных форм взаимодействия;
3. помощь педагогов и психологов в успешной реализации возникающих социальных мотивов.

Таким образом, развитие социальной активности личности, на наш взгляд, представляет собой целостный процесс активного взаимодействия личности с окружающей средой, приспособления индивида к успешному функционированию в ней, активного освоения окружающего пространства с целью жизненного, профессионального, социального саморазвития личности.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.

2. Бехтерев В.Ф. Воспитание общественной активности учащихся: учебное пособие. – Красноярск, 1985.
3. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / Сост.: Е.Г. Оссовский, О.Е. Оссовский. – Саранск, 2003.
4. Сокольников Ю.П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. – Чебоксары, 1971.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5 изд. – М., 1986.
6. Христова И.Ч. Пути формирования социальной активности личности при социализме. – М., 1972.

Секция 14

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Войлокова Е.А.*

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

Статья посвящена проблемам взаимодействия вуз – работодатель. На основании данных мониторинга трудоустройства выпускников описаны причины несоответствия выпускников требованиям работодателей. Обозначены пути решения данных проблем.

Актуальность проблемы трудоустройства выпускника современного вуза обусловлена неблагоприятной социально-экономической ситуацией на рынке труда. Для структуры рынка труда в настоящее время характерны значительное уменьшение численности экономически активного населения в силу демографических причин, что приводит к дефициту трудовых ресурсов. Особенно остро стоит проблема нехватки высококвалифицированных кадров, имеющих опыт работы и владеющих смежными специальностями. Многочисленные исследования современного рынка труда показывают, что выпускники часто не соответствуют требованиям, предъявляемым работодателем. В тоже время самих выпускников далеко не всегда удовлетворяют требования к работе по полученной ими специальности. Чаще всего не устраивает зарплата, так как уровень притязаний дипломированной российской молодежи достаточно высок, зачастую необоснованно.

Постоянное возникновение новых сфер деятельности, обусловленное изменениями в экономике и вступлением России в Мировую торговую организацию, ставят перед высшим образованием новые цели и задачи. Одной из приоритетных задач Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы является приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда [1]. Американские экономисты еще в 60-е годы 20-го века определили понятие «период полураспада компетентности», то есть срок, в течение которого знания выпускника вуза устаревают наполовину и работник становится непригодным для дальнейшей работы. Эта тенденция характерна сегодня для выпускников профессиональных образовательных учреждений различного уровня. Сохранение профессиональной компетенции становится все более сложной задачей, поскольку ежегодно, по подсчетам американских ученых, специалист должен обновлять 5 % теоретических и 20 % практических профессиональных знаний. В настоящее время «период полураспада компетент-

* Доцент кафедры Английского языка, кандидат педагогических наук.

ности» сократился до 2-3 лет. Для сравнения, этот период в 60-ых годах прошлого века составлял 10-12 лет. Современному выпускнику надо быть готовым к тому, что полученного образования будет недостаточно, и на протяжении всей жизни будет возникать необходимость в доучивании и переучивании. Таким образом, подготовка специалистов должна осуществляться с опережением в русле мировых тенденций при обеспечении соответствующего качества образования. Подготовка профессионала в любой сфере деятельности не только как высококвалифицированного специалиста, но и человека социально активного, способного адекватно реагировать на многочисленные изменения социальной и профессиональной среды есть актуальная задача высшей школы сегодня.

Одними из основных задач высшего учебного заведения, согласно последней редакции Закона об образовании являются:

1. «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования;
2. формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии» [2].

Каким образом вузы должны развивать эту «способность к труду и жизни в современной цивилизации»? Реалии современного рынка обусловлены противоречием между знаниями, полученными выпускником в вузе и потребностями работодателя. Очевидно, что система высшего образования должна в первую очередь удовлетворять потребностям рынка труда. В 2012 году Минобрнауки России определило примерный перечень критериев общероссийской системы оценки эффективности деятельности высших учебных заведений. Основной из них — это «доля выпускников, трудоустроившихся в течение одного года после окончания высшего учебного заведения по направлению подготовки (специальности), полученному в результате обучения по образовательным программам высшего профессионального образования» [3].

Но законодательно задача вуза по обеспечению выпускника работой пока не определена. Отсутствуют действенные механизмы проверки данных о трудоустройстве и показатели, отражающие трудоустройство выпускников по полученной специальности. Зачастую вузы формально относятся к отслеживанию трудоустройства выпускников. Обратная связь между вузом и его выпускниками почти не осуществляется. Неуклонно растет спрос на диплом о высшем образовании, который сегодня является необходимым фильтром на рынке труда и повышает шансы на трудоустройство. При этом полученная профессия не имеет значения. Вузы продолжают выпускать филологов, экономистов, менеджеров и юристов, количество которых в три раза превышает существующую потребность.

В последние два года Правительство РФ уделяет особое внимание вопросам трудоустройства и работе выпускников по полученной специальности. В

соответствии с поручениями Президента РФ Пр-911 от 8 апреля 2011 года и Пр-1315 от 11 мая 2011 года «от органов управления образованием требуется введение показателя, характеризующего трудоустройство и работу по специальности выпускников учреждений профобразования», который должен отслеживаться в течение не менее трех лет после окончания обучения» [4].

В связи с этим Петрозаводским государственным университетом, была разработана методика мониторинга, анализа и прогнозирования трудоустройства выпускников. Целью данной программы является «получение оперативных, достоверных и полных показателей трудоустройства выпускников образовательных учреждений профессионального образования, в том числе по полученной специальности, а также анализ этих показателей и формирование индикаторов, позволяющих оценить эффективность процесса трудоустройства и служить в дальнейшем основой для выявления и прогнозирования кадровых потребностей, формирования перечня востребованных специальностей и компетенций выпускников, корректировки образовательных программ» [5]. На сегодняшний день эта программа представляется единственным механизмом осуществления связи между рынком труда и образованием. Первые результаты показали, в целом по Российской Федерации показатель трудоустройства выпускников без деления на группы специальностей составил 60 %. Из них лишь 50 % выпускников работают по специальности. В соответствии с Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2015 годы показатель трудоустройства выпускников в течение первого года после выпуска с учетом выпускников, призванных в ряды Вооруженных Сил РФ, должен составлять не менее 74 %. По данным «аналитического отчета о состоянии трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования, востребованных специальностях, требуемых компетенциях и ожидаемых прогнозных кадровых потребностях» [6] основными причинами низкого уровня трудоустройства выпускников являются следующие:

- Дисбаланс на рынке труда. Предложение на некоторые специальности превышает спрос.
- Низкий уровень профессионального образования. Компетенции, полученные выпускниками не соответствуют требованиям работодателей.
- Социальные факторы. Низкий уровень заработной платы, отсутствие социального пакета.

Наибольшую тревогу вызывает низкий уровень профессионального образования, связанный с отсутствием востребованных компетенций у выпускников. Многочисленные исследования мнений работодателей последних лет неизменно выявляют основные требования к молодым специалистам. По-прежнему наиважнейшим критерием отбора служит оценка личностных характеристик и потенциала молодого сотрудника. Это в очередной раз указывает на необходимость формировать при обучении не только базу профес-

сиональных знаний, но и базу актуальных личностных компетенций, востребованных работодателем. Несмотря на компетентностный формат стандартов третьего поколения, необходимо вносить корректировки, как в федеральный компонент стандарта, так и в вариативную часть образовательных программ конкретного образовательного учреждения. К сожалению, высшая школа пока не способна оперативно реагировать на изменения современного рынка труда. Проблема повышения эффективности подготовки молодых специалистов и их успешного трудоустройства по специальности требует комплексного подхода к решению с участием всех заинтересованных лиц.

Список литературы:

1. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011-2012 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fcpro.ru.
2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/885>.
3. Критерии общероссийской системы оценки эффективности деятельности высших учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fcpro.ru.
4. Поручения Президента РФ Пр-911 от 8 апреля 2011 года и Пр-1315 от 11 мая 2011 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.aist.bmstu.ru.
5. Система интерактивного мониторинга трудоустройства выпускников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cimt.rf.
6. Аналитический отчет о состоянии трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования, востребованных специальностях, требуемых компетенциях и ожидаемых прогнозных кадровых потребностях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn--h1aing.xn--p1ai/docs/AnalyticReport/AnalyticReport_full.pdf.

ОТДЕЛ УПРАВЛЕНИЯ МАГИСТРАТУРОЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ В ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ВУЗА

© Закирова Э.И.*

Чайковский филиал Пермского национального исследовательского
политехнического университета, г. Чайковский

Рассматриваются вопросы управления многоуровневыми образовательными системами на примере создания в вузах отдела управления

* Ассистент кафедры Автоматизации, информационных и инженерных технологий, соискатель.

магистратурой. Создание подобного подразделения позволит учебным заведениям выйти на качественно новый уровень реализации магистерских образовательных программ.

Болонский процесс, направленный на гармонизацию российской и европейской систем образования, в настоящее время реализуется Россией. Его декларация закрепила линии действий для всего образовательного сообщества, исполнение которых обязательно для включения в единое европейское пространство. К основным из них относится следующее [1]:

- введение системы легко сопоставимых степеней в области высшего образования;
- введение системы, которая базируется на многоуровневой структуре;
- повышение академической мобильности;
- использование системы кредитов;
- развитие сотрудничества в области повышения качества образования;
- образование на протяжении всей жизни;
- докторантура как третья ступень высшего образования.

Вхождение нашей страны в единое европейское образовательное пространство предполагает распространение на российскую высшую школу указанных норм. Проведенный анализ позволяет утверждать, что особое место занимает внедрение многоуровневой системы обучения, при которой на первой ступени выпускнику присваивается степень бакалавр, на второй – магистр.

В связи с переходом на новую модель обучения актуальной задачей для вузов является разработка основных образовательных программ (ООП), учебных планов и рабочих программ дисциплин по направлениям подготовки в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [2].

Эффективность организационных решений, направленных на адаптацию высшего учебного заведения к меняющимся условиям функционирования, предопределяет его способность использовать в полной мере потенциал введенной реформы [3]. Одним из таких стратегических управленческих решений является создание специального отдела в рамках вуза, который представляет собой один из базовых элементов новой структуры образовательной системы, характеризующий определенную ступень развития системы магистерской подготовки в вузе.

В случае если российская система образования будет полностью копировать европейскую, то в долгосрочной перспективе может полностью исчезнуть аспирантура (по аналогии с постепенно исчезающим институтом подготовки инженеров). Тогда в цепочке «бакалавр – магистр – докторант» магистратура приобретает новый статус. При этом она будет являться единственным связующим звеном в многоуровневой структуре высшего образования.

Одним из действенных способов такого позиционирования может выступить организационное преобразование, направленное на выделение в структуре университета отдельного подразделения, курирующего магистерскую подготовку (например, «Отдел управления магистратурой»). Создание подобного подразделения позволит преломить неправильное видение роли и места магистратуры в системе образования. Кроме того, формирование единого отдела магистратуры будет способствовать активизации процесса воспроизводства трудовых и интеллектуальных ресурсов университета путем целенаправленной подготовки на магистерских программах будущих профессорско-преподавательских кадров. В условиях ограниченности бюджетных мест в магистратуре, а также выделяемых на нее финансовых ресурсов, вопрос воспроизводства кадрового потенциала высшего учебного заведения посредством магистратуры будет самым приоритетным [3].

В связи с этим в целях систематизации и оптимизации процесса отбора студентов в магистратуру предлагается организовать в крупных российских вузах специальные отделы управления магистратурой (рис. 1) с соответствующей информационной поддержкой, реализуемой посредством автоматизированной системы поддержки принятия решения, спроектированной по мультиагентной технологии (МАТ).

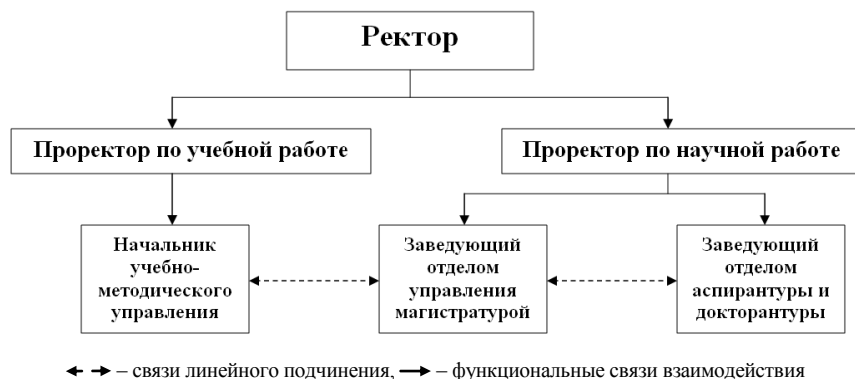


Рис. 1. Место отдела управления магистратурой в организационно-управленческой структуре вуза

МАТ — это направление искусственного интеллекта, основанное на взаимодействии нескольких интеллектуальных агентов в распределенных системах, при этом каждый агент наделяется конкретным набором свойств в зависимости от целей разработки, решаемых задач, технологии реализации, заданных критериев. В качестве агентов могут выступать заведующий отделом управления магистратуры (агент-управляющий), методист (агент-исполнитель), эксперты (агент-классификатор), документовед (агент-супервизор), IT-специалист (агент-администратор) и другие.

На сегодняшний день бакалавриат стал наиболее массовой формой подготовки кадров ВПО. Поэтому в ближайшие годы следует ожидать притока студентов и в магистратуру, так как общеизвестно, что если какой-то образовательный уровень становится всеобщим, то довольно быстро осуществляется массовизация следующего, более высокого уровня [4]. Работа отдела управления магистратурой позволит организовать набор именно тех выпускников, которые наиболее подготовлены к обучению в магистратуре по выбранному образовательному направлению (профилю) как с академической, так и исследовательской точки зрения.

Создание отдела управления магистратурой должно включать следующие этапы:

- усовершенствование организационной структуры управления вузом (то есть выделение подразделения «Отдел управления магистратурой» и назначение ответственных лиц за данный отдел);
- документальное обеспечение процесса управления магистратурой (учебные планы, федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистратуры и бакалавриата, основные образовательные программы по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры, реализуемые вузом и т.д.);
- разработка Стратегии развития отдела управления магистратурой;
- исследование регионального и российского рынков образовательных услуг в целях определения наиболее приоритетных направлений магистратуры;
- проведение оценки собственных потребностей вуза в кадровых ресурсах;
- разработка банка данных с информацией о направлениях магистратуры вуза;
- обеспечение магистратуры различными ресурсами (кадры, учебно-методическая и научная литература, информационно-техническое обеспечение);
- позиционирование магистратуры на региональном и общероссийском рынках;
- проведение приемной кампании по набору абитуриентов для обучения в магистратуре;
- осуществление организации, мониторинга, координации и контроля, выявление недостатков в работе отдела и постоянное совершенствование его функционирования;
- внедрение в работу отдела автоматизированной системы, осуществляющей информационную поддержку принятия решений при отборе студентов на магистерские программы.

Для создания модели развития магистратуры в системе многоуровневого высшего образования использован цикл Деминга (рис. 2).

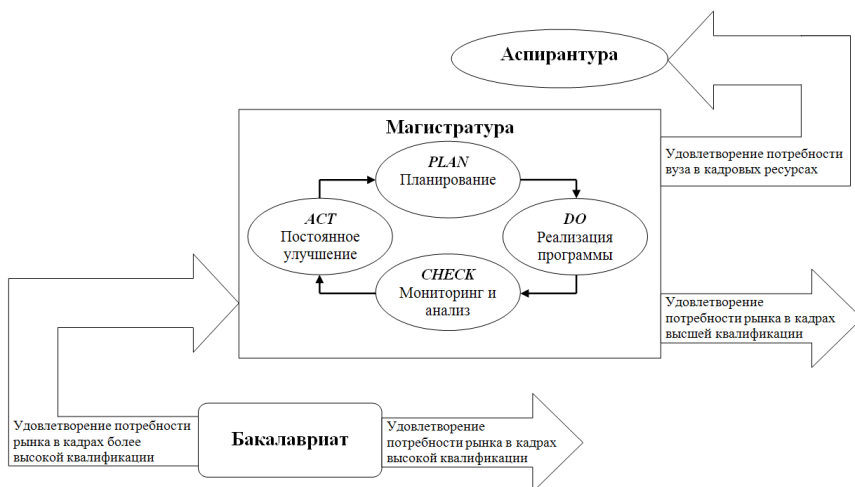


Рис. 2. Магистратура в системе многоуровневого высшего образования

Оценка результатов внедрения в организационную структуру вузов отдела управления магистратурой должна осуществляться по следующим критериям эффективности [3]:

- бюджетный (прирост суммарной величины, а также доли внебюджетных поступлений в бюджете вуза за счет оказания образовательных услуг);
- социальный (темп изменения количества бюджетных мест по приему абитуриентов-магистрантов);
- рыночный (динамика рейтинга университета в различных системах оценивания отечественных высших учебных заведений).

Таким образом, создание единого научно-образовательного центра в сфере магистерской подготовки в виде отдела управления магистратурой позволит вузу не только сформировать его как ключевой элемент образовательной структуры, но и выйти на качественно новый уровень реализации образовательных программ магистратуры в целом. Создание подобного отдела позволит вузам всесторонне удовлетворять требования рынка к уровню подготовки высококвалифицированных кадров, что создаст сильные конкурентные преимущества, и, следовательно, сформирует условия для приема в магистратуру на коммерческой основе.

Список литературы:

1. Clifford Adelman. The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Educational in the Age of Convergence. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy, 2009. – 258 p.

2. Горленко О.А., Мирошников В.В. Согласование компетенций бакалавров и магистров с требованиями профессиональных стандартов. // Инженерное образование. – 2011. – № 7. – С. 68-73.

3. Шарнин В.А., Брусова А.С., Беляева С.В. К вопросу о необходимости создания института магистратуры в университете в условиях реформирования высшего образования // Приложение к журналу «Современные наукоемкие технологии». – 2009. – № 2. – С. 5-13.

4. Ким И.Н., Лисиенко С.В. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 23-28.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ВНЕДРЕНИЮ ФГОС СПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

© Зацепин В.А.*

Поволжский государственный колледж, г. Самара

В статье рассматриваются этапы создания организационно-методических условий формирования готовности преподавателей колледжа к разработке содержания компетентностно-ориентированных образовательных программ в условиях внедрения ФГОС СПО нового поколения. Рассмотрены проблемы внедрения новых стандартов и варианты их возможного решения с использованием автоматизированных средств и разработанных технологий.

Организация деятельности образовательного учреждения при введении ФГОС СПО третьего поколения связана с разработкой основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по профилям подготовки. Данная деятельность в Поволжском государственном колледже осуществляется в рамках работы экспериментальной площадки ФГАУ «Федеральный институт развития образования» по теме «Разработка и апробация комплекта управленческой, нормативной и учебно-методической документации, обеспечивающей реализацию основных профессиональных образовательных программ в соответствии с ФГОС СПО третьего поколения». Реализация разработанной технологии включает в себя использование компьютерной программы «Автоматизированная система разработки содержания ОПОП» и шаблонов документов всех элементов ОПОП.

При разработке данной технологии мы исходили из того, что при переходе с ГОС СПО второго поколения на ФГОС СПО третьего поколения произошло изменение требований от минимума содержания к минимуму ре-

* Руководитель Центра информационно-методического обеспечения образовательного процесса.

зультата, что потребовало от образовательных учреждений системных изменений в процессе проектирования содержания ОПОП и администрирования процессов разработки и реализации программ.

Говоря об отличии стандартов третьего поколения от второго, следует отметить ряд проблем, с которыми столкнулись образовательные учреждения при внедрении ФГОС СПО третьего поколения:

1. Стандарты третьего поколения имеют рамочный характер и содержат сложные методологические категории («компетенции, модули»), что требует системной организационной информационно-методической поддержки сотрудников ОУ при разработке и реализации ОПОП.
2. Значительно увеличены свободы образовательных учреждений при формировании образовательных программ и использовании образовательных технологий в сочетании с повышением ответственности ОУ за качество реализуемых программ.
3. Изменены принципы проектирования содержания ОПОП: от содержания к результату. Профессиональные компетенции работников ОУ, вовлеченных в реализацию ФГОС СПО, часто не сформированы для выполнения задач возложенной на них миссии.
4. Развитие системы обучения студентов по индивидуальным образовательным программам при отсутствии практики подобной работы в ОУ.
5. Ориентация в подготовке специалистов на конкретный заказ от работодателей (целевая подготовка) при том, что на уровне учреждений не отработан реальный механизм согласования содержания вариативной части ОПОП с потребностями рынка труда.
6. Отсутствие механизмов действенного участия работодателей в реализации образовательных программ на государственном уровне.
7. Увеличение объема самостоятельной работы студентов и, как следствие, развитие системы тьютерства.
8. Критическое отставание нормативно-правовой базы для введения ФГОС СПО третьего поколения и, как следствие, недоукомплектованность внутренней нормативно-методической базы ОУ для реализации ФГОС СПО третьего поколения.
9. Низкая обеспеченность учебной, методической литературой, а также отсутствие четких, понятных и однозначных разъяснений по разработке различных элементов ОПОП на основе ФГОС СПО третьего поколения.
10. Несоответствие региональных систем повышения квалификации и переподготовки специалистов ОУ СПО.

Исходя из вышесказанного, учреждения СПО при внедрении ФГОС СПО третьего поколения оказались в условиях, когда потребовалось вносить

изменения в многочисленное количество процессов, включая проектирование содержания образовательного процесса, организацию учебной, методической, производственной работы, управление персоналом, материально-техническое обеспечение.

Деятельность по введению ФГОС третьего поколения в Поволжском государственном колледже и, как следствие, разработка описываемой технологии неизбежно повлекли за собой модернизацию структуры управления образовательным учреждением. Данное направление характеризует один из постулатов менеджмента, который утверждает, что при изменении содержания системы необходимо изменение структуры управления этой системой.

Необходимость модернизации структуры управления связано с многократным усилением значимости внешнего управления, которое в свою очередь связано с установлением и развитием связей с работодателями по отработке, прежде всего, вариативной части ОПОП, введением практики проведения сертификации квалификаций, организацией производственных практик, привлечением представителей бизнеса к проведению итоговой аттестации по модулям, организацией целевой подготовки. Последний момент в настоящее время приобретает особую актуальность, т.к. все тенденции в профессиональном образовании направлены на подготовку специалистов под заказ, что влечет за собой значительные преобразования в подходах к управлению образовательным процессом. Внутреннее управление связано с управлением подготовкой преподавателей и должно быть выстроено с учетом результатов, диктуемых внешним управлением. При этом оно должно быть четко ориентировано на управление изменением содержания (адаптация образовательных программ к запросам рынка труда), повышение квалификации и переподготовку педагогического состава в соответствии с изменяющимися условиями.

Рассматривая модернизацию внутренней системы управления мы понимаем: потребуется реструктуризация учебной части и методического кабинета, что связано с изменением подходов к организации учебного процесса.

Важнейшей задачей при разработке технологии внедрения ФГОС СПО в образовательный процесс учреждений СПО мы считаем информатизацию процесса профессиональной подготовки с использованием информационных систем, обеспечивающей развитие ИТ-технологий в управленческой и образовательной деятельности, упрощающей использование различных нормативных и учебных материалов, позволяющей обеспечивать и контролировать их актуализацию.

Содержание работы по информатизации привело к созданию компьютерной программы «Автоматизированная система разработки содержания ОПОП». Данная система направлена на решение задач по универсализации структуры, легкости внесения изменений и автоматизации использования информации разными категориями пользователей: администрацией, преподавателями, мастерами, сотрудниками учебной части.

При разработке автоматизированной системы ядром были выбраны профессиональные компетенции. Вместе с тем любой ФГОС СПО третьего поколения в разделе 7 предъявляет требования по конкретизации образовательных результатов к разработчикам рабочих программ ОПОП [5]:

«7.1. ...

Перед началом разработки ОПОП образовательное учреждение должно определить ее специфику с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, конкретизировать конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний, приобретаемого практического опыта...

... *обязано* в рабочих учебных программах всех дисциплин и профессиональных модулей четко формулировать требования к результатам их освоения: компетенциям, приобретаемому практическому опыту, знаниям и умениям...» [5].

Компьютерная программа представляет собой пошаговое выполнение разработки рабочих программ модулей и учебных дисциплин от начальных данных стандарта (опыта, умений, знаний) до контрольно-измерительных материалов. Программа позволяет конкретизировать образовательные результаты на каждом шаге, что является необходимым условием разработки адекватных рабочих программ. Для всех видов учебной деятельности и оценочных средств предусмотрено шаблонное внесение информации. Отслеживаются внутренние связи всех элементов ОПОП (дисциплин, модулей), позволяющие исключить дублирование материала или его полное отсутствие.

Программа представляет собой автоматизированный процесс конкретизации образовательных результатов, в том числе вариативной части в ПМ (опыта, умений, знаний), УД (умений, знаний), позволяет избежать дублирования материала в содержании профессиональных модулей и учебных дисциплин, определить необходимый минимум для освоения ПМ, содержание и вид практик, конкретизировать ЛПР. Результатом работы программы является ОПОП с выводом различных отчетов, включая нагрузку преподавателей и т.д., необходимых для администрирования процесса внедрения и работы по ОПОП учебного заведения по специальностям.

Вместе с тем данная программа направлена на решение проблемы создания рабочего плана преподавателя и диспетчеризации учебного процесса. Развитием установления «допустимых» требований к преподавателям является автоматизация распределения педагогической нагрузки в соответствии с их квалификацией. Данный процесс создает базу для успешной диспетчеризации учебного процесса.

Использование компьютерной программы сопряжено с универсализацией структуры учебно-планирующей и учебно-методической документации по организации образовательного процесса посредством создания шаблонов по всем элементам ОПОП.

При определении перечня необходимых документов, требующих стандартизации, мы исходили из структуры ОПОП.

Работа в направлении стандартизации учебно-планирующей документации привела к тому, что в настоящее время разработаны и прошли апробацию шаблоны и методические рекомендации:

- методические рекомендации по разработке рабочей программы учебной дисциплины общеобразовательного цикла ОПОП;
- шаблон рабочей программы учебной дисциплины общеобразовательного цикла ОПОП;
- шаблон УМК по дисциплине общеобразовательного цикла ОПОП;
- методические рекомендации по формированию учебно-планирующей документации ОПОП (учебный план, календарный график);
- шаблон учебного плана в программе Excel;
- шаблон календарного графика в программе Excel;
- шаблон пояснительной записки;
- методические рекомендации по разработке рабочей программы учебной дисциплины циклов ОГСЭ, ЕН, ОП ОПОП;
- шаблон рабочей программы учебной дисциплины циклов ОГСЭ, ЕН, ОП ОПОП;
- методические рекомендации по разработке рабочей программы профессионального модуля;
- шаблон рабочей программы ПМ;
- шаблоны технических и содержательных экспертиз рабочих программ учебных дисциплин циклов ОД, ОГСЭ, ЕН, ОП ОПОП;
- вариант шаблона зачетной книжки.

Предназначение данной работы заключается в том, чтобы обеспечить сотрудников колледжа, участвующих в разработке рабочих программ дисциплин и профессиональных модулей, унифицированными формами документов, в которых они заполняют свободные поля. Необходимость данной работы связана с тем, чтобы исключить «негативное творчество», сократить процесс разработки и время, затрачиваемое на техническое оформление документов и, как следствие, совершенствование процесса проектирования содержания ОПОП.

Важность работы усиливается полной ответственностью образовательного учреждения за разработку содержания ОПОП.

В качестве ориентиров для разработки рабочих программ нами были использованы следующие материалы [3,4]:

- разъяснения по формированию примерных программ учебных дисциплин / профессиональных модулей начального и среднего профессионального образования (НПО / СПО), утвержденные И.М. Реморенко (2009 г.);

- рекомендации по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях НПО / СПО (2007 г.);
- разъяснения по реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (профильное обучение) в пределах основных профессиональных образовательных программ НПО / СПО (2011 г.);
- разъяснения по формированию учебного плана ОПОП НПО / СПО (2011).

При разработке шаблонов рабочих программ дисциплин и профессиональных модулей мы опирались на утвержденную структуру примерных программ И.М. Реморенко и структуру примерных программ учебных общеобразовательных дисциплин (ОД), одобренных и рекомендованных для использования на практике в учреждениях СПО Департаментом государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки России от 16.04.2008 [3].

Вместе с тем в разделе 8-м любого ФГОС записаны следующие требования [5]:

«8.2. Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний, промежуточной аттестации по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения».

Поэтому в ходе поисков решения проблемы по обеспечению студентов УМК по каждой дисциплине и междисциплинарному курсу возникла потребность в применении уже имеющихся учебно-методических материалов или их модификации под стандарты третьего поколения. При решении данной проблемы мы исходили из стандартной структуры УМК по дисциплине.

В качестве структурных элементов УМК (кейса) для студента по дисциплине выделяют:

- учебное пособие по теоретическому обучению;
- методические рекомендации по выполнению лабораторно-практических работ (ЛПР);
- методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы студентами;
- оценочные средства;
- методические рекомендации по выполнению курсовой работы / проекта.

При определении структурных элементов ПМ нами были выделены следующие:

- УМК МДК;
- оценочные средства;

- методические рекомендации по выполнению курсовой работы / проекта;
- методические рекомендации по прохождению учебной и / или производственной практики.

Структура шаблона УМК дисциплины/МДК исходит из требований 7 и 8 разделов ФГОС СПО. Шаблон УМК по дисциплине / МДК представляет собой документ, содержащий максимально возможное количество клишированных формулировок.

Разработанная технология реализации требований ФГОС СПО третьего поколения при подготовке специалистов в учреждениях СПО дала хорошие результаты, оправдав введение в практику работы использование компьютерной программы и стандартизированных форм учебно-планирующей и учебно-методической документации.

Практическая значимость применения предложенной технологии разработки ОПОП заключается в следующем:

- сокращение сроков разработки ОПОП, оперативная актуализация;
- содержание ОПОП адекватно образовательным результатам ФГОС СПО;
- оптимизация кадровых, материальных и информационных ресурсов;
- обоснование содержания вариативной составляющей;
- исключение горизонтального и вертикального дублирования содержания.

В заключении нам бы хотелось отметить, что тот опыт работы, который мы представили – это результат серьезных управленческих решений со стороны директора и его заместителей. Ведь любые изменения требуют финансовых, материальных, информационных, кадровых ресурсов. Предложенный нами подход не претендует на полноту и бесспорность, но позволяет отчасти решить проблему по обеспечению готовности образовательного учреждения к введению ФГОС СПО третьего поколения, обеспечить непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников и, как следствие, развитие всего учреждения.

Список литературы:

1. Зачесова Е.В. С ФГОС по жизни! // Учительская газета. – 2012. – № 9. – С. 14.
2. Опыт внедрения федеральных государственных образовательных стандартов учреждениями профессионального образования: мониторинг вузов и колледжей: материалы семинара-совещания для руководящих работников учреждений профессионального образования Приволжского федерального округа. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2012 – 314 с.
3. Разъяснения по формированию примерных программ учебных дисциплин / профессиональных модулей начального профессионального и сред-

него профессионального образования на основе Федеральных государственных образовательных стандартов начального профессионального и среднего профессионального образования, утвержденные И.М. Реморенко, директором Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки Российской Федерации 27 августа 2009 года.

4. «Рекомендации по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» (письмо Минобрнауки России от 29.05.2007 г. № 03-1180), (далее Рекомендации, 2007), определяющие профили получаемого профессионального образования, базовые и профильные общеобразовательные дисциплины и их объемные параметры, а также рекомендуемое распределение специальностей среднего профессионального образования по профилям получаемого профессионального образования.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) среднего профессионального образования, которые распространяются на специальности с получением среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mon.gov.ru/pro/fgos/spo.

Секция 15

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

© Евдокимова Ю.В.*

Московский областной филиал

Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов
«Институт искусств и информационных технологий», г. Москва

В статье рассмотрены основные проблемы образования в РФ: недостаточная оснащенность образовательных учреждений, необходимость их реструктуризации и создания системы независимого контроля качества, выравнивания условий хозяйствования для государственных и негосударственных учреждений. Предложены возможные пути решения названных проблем.

На основе анализа проекта бюджетной стратегии России до 2023 г. можно выделить следующие основные проблемы образования: недостаточная оснащенность образовательных учреждений; снижение возможности получения качественного образования для малоимущих категорий граждан; наличие не адаптированной к современным рыночным условиям структурной составляющей образования [2]. Прежде всего, необходимо рассмотреть проблемы недостаточной оснащенности образовательного учреждения. Чаще всего, они связаны не только с недостатком финансирования, но и с недостатком эффективного управления средствами, имеющимися в распоряжении образовательной организации. Возможным средством решения проблемы может стать разработка конкретных критериев оснащенности учреждений, дифференцированных по типу образовательных организаций и по сфере их деятельности. Необходимо учесть не только общий объем дидактического материала, компьютерной техники, электронных пособий и пр., но и обозначить детальные характеристики, причем эти характеристики должны обновляться ежегодно, в силу необходимости идти «в ногу со временем». Однозначно, оснащенность образовательного учреждения должна быть конкретизирована персонифицированно, согласно реальному количеству обучающихся в данном учреждении. Необходима двухсторонняя связь, например, возможна схема: в определенные сроки, допустим, за 9 месяцев до начала следующего учебного года, учреждения сферы образования будут обязаны подать в вышестоящие структуры на утверждение перечень необходимых технологий, вводимых в следующем учебном году. В течение месяца этот перечень анализируется, происходит отбор наилучших позиций, унификация по типам и предназначению образовательных учреждений, и затем данная информация доводится до образовательных организаций, после чего

* Доцент кафедры Экономики, менеджмента и прикладной информатики, кандидат философских наук, доцент.

до начала учебного года (или в течение первого месяца) технологии закупаются и вводятся в действие.

Вторая обязательная составляющая – процесс финансирования оснащённости организаций. Возможна конкретизация процента от совокупных расходов образовательного учреждения на образовательный процесс, либо необходимо изначально заложить в систему нормативно-подушевого финансирования данные затраты, в этом случае позиция персонифицированности будет однозначно соблюдена. Возможно создание как на государственном уровне, так и на коммерческой основе, специализированных агентств, способных оказать помощь как в плане разработки объективных нововведений, так и в плане воплощения их в жизнь.

Вторая обозначенная государством проблема – разница в доходах граждан, не позволяющая получить образовательные услуги всем и в полном объеме [2]. Сегодня уже существуют механизмы образовательного кредитования, субсидирования государством части затрат на образование для определенных категорий населения. Также оптимальна схема полноценного финансирования предприятием своих новых потенциальных сотрудников, если говорить о высших учебных заведениях. Эта схема объективно способна работать лишь в том случае, если предприятие может четко обозначить свои требования к работнику. Возможна организация предварительного взаимодействия студентов, предположим, третьего курса с потенциальными работодателями, и далее конкурсный индивидуальный отбор будущего работника с оплатой его обучения «под себя». Но эта схема работает лишь «на выходе», выпускников начальной или средней школы в нее «не вписать».

Следующая проблема заключается в реструктуризации существующей системы образования [2]. Переход на нормативно-подушевое финансирование имеет, однозначно, как плюсы, так и минусы. Основной плюс, следуя законам рынка, – более высокое качество услуги при равных ценах, – естественно, привлекает покупателя, спрос на услуги образовательного учреждения повышает долю его финансирования в будущем, создавая соответствующий имидж. А основная проблема состоит в том, что нельзя применять одинаковые нормативы ко всем однотипным образовательным учреждениям, существуют региональные, местные особенности, и их нельзя унифицировать. Опять же, необходима разработка детальных, дифференцированных критериев, способных сделать данную систему эффективной на деле, а не в отчетах.

Позиция сокращения непрофильных факультетов в высших учебных заведениях также должна быть рассмотрена объективно. Поскольку данная система «непрофильников» функционирует в вузах не год, и даже не пять лет, а гораздо более длительный срок, то необходима оценка качества данных студентов, и крайне велика вероятность, что ряд профильных вузов при проведении подобного сравнительного анализа окажется заведомо в аутсайдерах относительно выпускников-непрофильников определенных, зарекомендовавших себя на рынке труда, вузов. Так есть ли необходимость ломать эф-

фактивно работающую систему или просто нужно заменить вышедшие из строя детали этой системы?

Следующая составляющая – необходимость создания независимых систем контроля качества образования [2]. Это проблема, остро стоящая сегодня в образовании. С одной стороны, необходима оценка специалистов, способных «увидеть» недостатки, т.е. тех, кто сам осуществляет образовательную деятельность и имеет возможность не со стороны судить о качестве процессов. С другой стороны, выделяя из числа участников процесса обучения экспертов, общество тем самым создает некую «касту», обладающую особыми привилегиями и бонусами – способностью навязывать свои условия учебному учреждению при проверках, возможностью лоббировать свои интересы в данном учебном заведении. Как устранить подобные противоречия? Во-первых, осуществлять независимый контроль в сфере образования действительно должны те, кто непрерывно работает в данной среде. Вполне объективным будет проведение выборки штата проверяющих из числа самих учителей, преподавателей путем открытого голосования того же преподавательского (учительского) коллектива, с ежегодной заменой проверяющего состава. Причем, каждый вуз (школа, колледж) должны представить одного (двух, трех) кандидатов. Разработанные критерии отбора кандидатов должны четко подтверждать уровень квалификации данного специалиста. Необходимо обеспечить публичность и прозрачность подобных мероприятий. Для того чтобы не возникало разночтений по поводу соответствия или несоответствия вуза (школы, колледжа) требованиям проверяющих, эти требования должны быть не только однозначно трактуемыми и законодательно обоснованными, необходимо ввести единые образцы документации (существует же унифицированный бухгалтерский баланс и декларации о доходах), например шаблон рабочей программы или отчета о научной деятельности. Тогда многие вопросы об отсутствии или наличии соблюдения требований отпадут еще до осуществления контрольных мероприятий. Необходимо убрать размытость, дающую возможность существования административных, финансовых и коррупционных лазеек для всех участников данных событий.

Реструктуризация сети образовательных организаций, естественно, необходима. Но есть ли смысл объединять высшую школу с детским садом? Способна ли система столь непрерывного образования обеспечить наличие качественного специалиста на выходе? Сомнительно. Обеспечение в рамках средней (высшей) школы возможностей быстрого реагирования на изменяющиеся условия рынка – да, эта задача давно актуальна. Укрупнение масштаба есть всегда потеря деталей, а в данном случае необходима именно многосторонняя детализация и конкретизация учебного процесса, причем, не со стороны в геометрической прогрессии растущего количества отчетов за каждый шаг, что происходит сегодня. Учитель младших классов, например, напрочь утрачивает возможность внеурочного личного контакта с подопечными

и их родителями, вынужденный заносить задания в электронный журнал, писать массу отчетов о завтраках, обедах, предоставлять детализированные планы каждого урока и пр. Не говоря уже о стандартных проверках рабочих тетрадей детей и подготовке к занятиям. Необходимо либо разграничить канцелярскую и педагогическую деятельность, либо сводить первую к необходимому минимуму. Иначе в отчетах скоро будет потерян сам процесс обучения.

Создание дополнительных программ подготовки и переподготовки, повышения квалификации [2] – это оптимальный путь, при достойном качестве услуги способный вывести учебное заведение на конкурентоспособный уровень. Опять же, необходимо свести к минимуму бумажно-поэтапно-барьерные заграждения, стоящие перед руководителями учреждений образования. Упрощение процедуры введения новой услуги возможно за счет создания специализированных служб маркетинга в сфере образования, способных помочь учреждению принять решение о целесообразности введения новой услуги для населения, поскольку иметь отдельного маркетолога или инвестиционного аналитика при каждой школе явно нецелесообразно. Введение попечительских и наблюдательных советов однозначно, способно повысить действенность контроля за расходованием средств образовательных учреждений, но, что касается снижения инвестиционных рисков, это вопрос спорного порядка, т.к. наблюдательный совет не обладает навыками финансового аналитика, способного оценить степень риска и найти оптимальные пути его минимизации.

Разработка эффективной системы оценки качества деятельности преподавателей [2] также должна претерпеть серьезные изменения: во-первых, она должна утратить налет «местничества», т.е. разрабатывать критерии и одновременно оценивать их выполнение в одном флаконе в рамках учебного учреждения, абсурдно. Получается игра – «оцени себя сам». И, естественно, логична субъективность оценки в данном случае, так как велика вероятность выборочного применения критериев под определенный, узко ограниченный, приближенный, круг. Данные критерии должны быть разработаны централизованно, должны пройти публичное обсуждение и быть приняты открытым голосованием в среде преподавателей. Только тогда эта система будет прозрачна и объективна.

Еще одной очевидной проблемой является выравнивание условий хозяйствования для государственных и негосударственных учебных заведений. Естественным является функционирование общей системы контроля качества оказываемых образовательных услуг, но первоначальные условия были далеко не равны, и сейчас ситуация усугубляется, начиная от стоимости аренды помещений и заканчивая возможностью получения бюджетных мест для негосударственных вузов. На основании рейтингов вузов необходимо квотировать бюджетные места, а не «раздавать» их по остаточному принципу. Предлагается проведение мониторинга действующих сегодня негосударственных учебных заведений на предмет выявления их конкурентоспо-

способности, и, оставив на рынке некоммерческие учреждения образования, способные по всем параметрам конкурировать с государственными, обеспечить им равные условия хозяйствования. Не секрет, что в рейтингах ведущих российских вузов очень мало негосударственных учреждений [3], а многие работодатели настаивают на наличии у потенциального работника высшего образования, полученного в некоммерческом вузе на бесплатной основе. Найти более высокооплачиваемую работу по специальности сегодня могут выпускники крупных, преимущественно технических, университетов, специализированных отраслевых вузов (нефтяная, газовая промышленность и пр.), а также региональных образовательных центров, с которыми у бизнеса налажены длительные и взаимовыгодные связи [1]. Согласно критериям, разработанным «Деловой Россией», отбор молодых специалистов осуществляется по следующим параметрам:

- умение поставить задачу и решить ее;
- присутствие профессиональных теоретических и практических навыков;
- личные качества;
- наличие опыта работы и знание конкретных принципов работы;
- место и результаты обучения студента [1].

То есть, сам по себе вуз не может выступать эталоном «качества» его выпускника, хотя и является его неизбежной составляющей. На основе анализа соответствия выпускников образовательных организаций потребностям рынка можно сделать вывод о том, что решение этой актуальной задачи зависит не только от умения «заработать» деньги, которые, как известно, теперь повсеместно «идут за учеником», но и от умения эффективно эти деньги использовать на цели качественного обучения, создания имиджа вуза, привлечения достойных специалистов, организации взаимодействия с работодателями и обслуживающими учреждение структурами, то есть, обеспечения достойного позиционирования своей организации на современном рынке образовательных услуг.

Список литературы:

1. Выпускников каких вузов уважают работодатели [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Карьера в режиме реального времени». – Режим доступа: http://careerrussia.ru:8080/about/http://careerrussia.ru:8080/detail_new.php?ID=3998 (дата обращения: 09.02.2013).
2. Проект бюджетной стратегии РФ на период до 2023 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства финансов РФ. – Режим доступа: <http://www.minfin.ru/ru> (дата обращения: 10.02.2013).
3. Рейтинг российских вузов [Электронный ресурс] // Официальный сайт международной информационной группы «Интерфакс». – Режим доступа: www.interfax.ru/russia/txt.asp?id=249249 (дата обращения: 10.02.2013).

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XIX Международной научно-практической конференции
«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Подписано в печать 09.04.2013. Формат 84×60X1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. **??** Печ. л. **???** Заказ **???**

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39



ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте <http://www.ZRNS.ru>, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

8-383-291-79-01 Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

8-913-749-05-30 Хвостенко Павел Викторович,
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: monography@ngs.ru
monography@mail.ru

НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!