

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского»

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

*Материалы четвертой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)*

Ярославль
2012

УДК 378.046.4
ББК 74.5
Д 68

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Д 68 Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы четвертой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. - 384 с.
ISBN 978-5-8755-761-3

Сборник включает материалы, представленные на конференцию «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации». Материалы отражают широту научно-практических интересов ученых к проблемам дополнительного профессионального образования.

УДК 378.046.4
ББК 74.5

Редакционная коллегия:

Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, М.В. Новиков (научный редактор)

ISBN 978-5-8755-761-3

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2012
© Авторы материалов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
<i>Агаркова Т.И., Игнатович Е.В.</i> Роль структур ДПО классических вузов в развитии педагогических кадров региона	11
<i>Афанасов А.В.</i> Психолого-педагогическая сущность и принципы взаимодействия субъектов сопровождения.....	18
<i>Афанасова А.А.</i> Государственная молодежная политика РФ в современных условиях.....	23
<i>Басаргина Г.В.</i> Особенности повышения квалификации педагога в условиях внедрения стандартов нового поколения.....	27
<i>Башкатова Ю.А.</i> Связь типов родительского отношения с уровнем выраженности агрессивности младших школьников....	33
<i>Беляков В.В.</i> Нелинейная ситуация и новое понимание диалога в образовательном процессе постдипломного педагогического образования.....	37
<i>Берегова И.Л., Купцова Л.Б.</i> Концептуальные положения системы менеджмента качества педагогического вуза.....	41
<i>Болдова Т.А.</i> Самостоятельная учебная деятельность студентов в сети Интернет при обучении иностранным языкам.....	51
<i>Бочков Д.В.</i> Мониторинг готовности руководителей ДОО к внедрению и реализации ФГТ в рамках проекта «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования: проблемы и пути их решения».....	56
<i>Бугайчук И.А.</i> Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики.....	64
<i>Бугайчук Т.В.</i> К вопросу о формировании профессиональных компетенций у сотрудников администрации города.....	69
<i>Буракова Г.Ю.</i> Профессиональная подготовка учителя математики в условиях перехода к компетентностной модели образования	74
<i>Валеева И.А.</i> Оценка качества подготовки специалиста в системе дополнительного профессионального образования.....	79
<i>Вдовин В.В.</i> Социальное сопровождение детей-сирот в годы Великой Отечественной войны в Ярославской области.....	86

<i>Вдовина Л.Н., Сеницын И.С.</i> Реализации концепции формирования здоровьесберегающей образовательной среды по вопросам репродуктивного здоровья детей и подростков на примере Ярославской области.....	91
<i>Гермидер Н.В.</i> Когнитивно-стилевые предпочтения студентов в условиях инновационного профессионального образования.....	94
<i>Граненкова Е.С.</i> Теоретико-методологические подходы к изучению структуры детско-родительских отношений.....	99
<i>Гурьянчик В.Н.</i> Управление вниманием в ходе проведения занятий.....	104
<i>Давыдов А.В.</i> Проблемы обновления профессиональной квалификации педагогов в условиях информатизации образования....	110
<i>Демичева Н.Г.</i> Формирование компетентности педагогических работников в сфере профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних.....	115
<i>Денисов Р.</i> Особенности современного дополнительного образования в системе государственной молодежной политики.....	119
<i>Доссэ Т.Г.</i> Целеполагание как важная профессиональная компетентность современного преподавателя.....	122
<i>Елистратова Т.А.</i> Развитие аналитических умений студента-менеджера в условиях вуза.....	126
<i>Емелин А.И., Куликов А.Ю.</i> Психологические условия активизации познавательной деятельности слушателей при получении дополнительного профессионального образования.....	134
<i>Жигалов И.Е.</i> Применение телекоммуникационных образовательных ресурсов при изучении технических дисциплин.....	137
<i>Иванов А.Ю., Бутузова Г. Н., Дедюшко С. С.</i> Создание автоматизированного учебного курса «Средовое проектирование в информационных системах» по разделу «Открытые пространства»...	142
<i>Игнатович Е.В.</i> Профессиональное развитие научно-педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования.....	145
<i>Калинкина И.В.</i> Особенности межпоколенного конфликта в современной России.....	152

<i>Климова Н.А.</i> Особенности обучения биологии учащихся специальных (коррекционных) классов VII вида.....	160
<i>Колтырева Л.Ю.</i> Особенности формирования эмоциональной культуры педагога с различным стажем работы в учреждении дополнительного профессионального образования.....	167
<i>Контров Н.Е., Бугайчук И.А.</i> Управление профессиональным развитием учителя в условиях реализации ФГОС.....	173
<i>Коряковцева О.А.</i> Развитие научно-педагогического потенциала университета.....	179
<i>Крайнова К.А.</i> Эволюция политологического образования в контексте становления в России публичной политики.....	185
<i>Красильникова Е.В.</i> Специфика подготовки гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования.....	188
<i>Куликов А.Ю., Янбых С.Л.</i> Некоторые аспекты организации курсов повышения квалификации с использованием электронных модулей.....	194
<i>Лебедева Н.В., Хатунцева Л.И.</i> Инновационные подходы к обучению учащихся «Технологии».....	200
<i>Лихоманов Н.И.</i> Особенности реализации программы дополнительного профессионального образования «Основы духовно-нравственной культуры».....	208
<i>Лукашук О.А., Чернявская А.А.</i> Повышение квалификации кадров образования в области применения информационно-коммуникационных технологий.....	211
<i>Ляндаев А.А.</i> Совершенствование духовно-нравственного воспитания будущих офицеров.....	217
<i>Маслехин В.Л.</i> Философское осмысление педагогических инноваций.....	220
<i>Мещерякова И.Н.</i> Теоретические аспекты развития познавательной активности студента как основы повышения качества образования в условиях информатизации обучения.....	226
<i>Монахов О.Н.</i> Профессиональная переподготовка военнослужащих, уволенных в запас, в условиях модернизации вооруженных сил.....	234

<i>Мудров С.Н.</i> Педагогические инновации как проблема современного педагогического процесса.....	239
<i>Невзорова А.В.</i> Опыт создания учебного курса на базе платформы электронной поддержки учебного процесса MOODLE...	243
<i>Новиков М.В., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В.</i> Роль КПК в повышении мотивации преподавателей вуза к совершенствованию профессиональных компетенций.....	247
<i>Озерова М.И., Жигалов И.Е.</i> Технология дистанционного обучения графическим дисциплинам.....	251
<i>Осьмачко С.Г.</i> Активное обучение и модернизация образования	254
<i>Плаксин А.Н.</i> Проблема психологической компетентности сотрудников МВД.....	257
<i>Плуженская Л.В.</i> Формирование профессиональной идентичности студентов-рекламистов в процессе учебно-ознакомительной практики.....	260
<i>Ракитина О.В.</i> Психолого-педагогические аспекты повышения квалификации научных кадров педвуза.....	268
<i>Романенко И.И., Марусова Г.Н., Кузнецов И.Н.</i> Методы обучения графическим дисциплинам. Тестирование по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика».....	279
<i>Самсоненко Л.С.</i> Развитие умений планирования и прогнозирования у педагогов в тренинге целеполагания.....	281
<i>Свинар Е.В., Ромашова С.Ю.</i> Влияние комплексов лечебной гимнастики на уровень функционирования позвоночника у преподавателей вуза с диагнозом дорсопатия поясничного отдела....	288
<i>Снопов В.Ф.</i> Психологическая готовность преподавателя-организатора ОБЖ к деятельности в условиях модернизации российского образования.....	294
<i>Соловьев О.В.</i> ДПО как фактор формирования профессиональной мобильности выпускника университета.....	300
<i>Соловьев О.В., Куликов А.Ю.</i> Образовательное пространство системы ДПО.....	304
<i>Соловьева Ю.В.</i> Повышение конкурентоспособности специалиста в дополнительном профессиональном образовании как одно из условий модернизации.....	307

<i>Сорокина Ю.Л.</i> Дополнительное профессиональное образование для психологов: качество образования и психологическое сопровождение.....	311
<i>Тарабарина Т.И.</i> Организаторская компетенция как один из аспектов подготовки педагогов к профессиональной деятельности	316
<i>Тарханова И.Ю.</i> Приоритеты модернизации системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников.....	319
<i>Трофимчук А.Г.</i> Основы повышения квалификации учителей СОШ и профессорско-преподавательского состава вузов.....	323
<i>Упенице И.В.</i> Особенность преподавательской деятельности в условиях реформирования страны.....	327
<i>Усанина Н.С.</i> Система регулирования профессиональной компетентности молодых специалистов, работающих в начальной школе.....	332
<i>Федорова П.С.</i> Методы регулирования социально-психологического климата в образовательном учреждении.....	337
<i>Чёботова И.Г.</i> Развитие критического мышления на уроках иностранного языка.....	340
<i>Шарова Н.В.</i> Модификация лекционных и семинарских занятий по психологии для слушателей курсов профессиональной подготовки.....	347
<i>Шеминов В.Н.</i> Социальное партнерство как одно из важнейших условий формирования кадров в системе профессионального образования.....	353
<i>Юферова М.А.</i> К вопросу о формировании конфликтологической компетентности преподавателя высшей школы.....	356
<i>Якимович Н.В.</i> Педагогические условия формирования исследовательских компетентностей старшеклассников при профильном обучении.....	360
<i>Яковлюк С.М.</i> Театральная педагогика как средство профессиональной переподготовки учителя в условиях модернизации системы образования.....	368
Наши авторы	374

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данном сборнике представлены материалы IV Всероссийской интернет-конференции «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации», организованной кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Интернет-конференция по дополнительному профессиональному образованию становится традиционной и проходит уже в четвертый раз. Хотелось бы отметить значимый и приятный для нас факт: с каждым годом ширится круг участников Конференции, это касается как количества направленных на электронный адрес нашей Конференции работ, так и участия деканов факультетов повышения квалификации, заведующих кафедрами, преподавателей различных предметных областей, специалистов по учебно-методической работе, директоров и заместителей директоров школ, учителей, студентов из разных городов России и Ближнего Зарубежья. В IV интернет-конференции участвовали представители из Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Владимира, Воронежа, Ростова-на-Дону, Костромы, Оренбурга, Архангельска, Петрозаводска, Новочеркасска, Пензы, Кирова, Шуи, Ярославля и Ярославской области, Минска (Беларусь), Риги (Латвия).

Вместе с тем, расширяется и тематика представленных работ, причем тенденция данного сборника заключается в его практической ориентации, так как появляются конкретные результаты модернизации современного образования в вузе и школе, определяются дальнейшие перспективы и пути развития сферы дополнительного профессионального образования. Спектр представленных работ разнообразен, начиная от конкретных рекомендаций учителю биологии при работе с детьми в классе коррекции с учетом современных образовательных технологий и новых стандартов в области школьного образования, и заканчивая осмыслением процесса совершенствования системы ДПО в условиях внедрения ФГОС третьего поколения в вузах.

Следует подчеркнуть, что все направления, предложенные нами в рамках IV конференции, в сборнике представлены: проблемы ДПО и пути их решения в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля

в соответствии с требованиями модернизации системы образования; менеджмент качества образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов и рынка труда; инновационные педагогические методы, технологии, формы и средства обучения в системе дополнительного профессионального образования; применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе как средство повышения качества образования; психолого-педагогическое обеспечение содержательных и технологических инноваций в современном дополнительном профессиональном образовании. В рамках IV-ой Конференции исследователями и практиками уделяется большое внимание педагогическому совершенствованию путем повышения научно-методических, информационно-коммуникационных и психологических компетенций.

Участники Конференции отмечают, что основные задачи ДПО заключаются в удовлетворении возрастающих потребностей в повышении квалификации и профессиональной переподготовке руководителей и специалистов всех отраслей экономики; в создании условий для профессионального роста; в насыщении рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности.

Приоритетной задачей системы повышения квалификации на современном этапе, согласно Концепции модернизации российского образования, становится повышение профессионального уровня учителей и преподавателей. Изменения в школах и вузах влекут за собой новые требования к системе дополнительного профессионального образования университета, к профессорско-преподавательскому составу вуза, принимающему участие в разработке и реализации программ ДПО, которые должны быть максимально приближены к реальному образовательному учреждению, его проблемам, задачам и путям их решения. Очевидна важность разработки и реализации дополнительных профессиональных образовательных программ на блочно-модульной основе, позволяющей развивать индивидуальное обучение слушателей, которое становится все более востребованным. При этом организацию образовательного процесса в системе ДПО необходимо осуществлять на основе практико-ориентированного и деятельностного подходов, построенных на принципах субъективности, проблемности, коллективной рефлексии, продуктивности и вариативности, когда слушатель

становится субъектом образовательной деятельности. В результате каждый обучающийся сможет определить свою индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с содержанием профессионально-образовательных потребностей, что позволит эффективно совершенствовать набор необходимых компетенций.

Традиционно работы в сборнике расположены в алфавитном порядке согласно фамилиям авторов, в конце сборника представлены сведения об участниках Конференции: помимо места работы и должности, они включают электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать расширению профессиональной научной коммуникации, поскольку перспективным для развития дополнительного профессионального образования в системе непрерывного педагогического образования считаем создание сетевого сообщества руководителей и педагогических работников сферы образования, заинтересованных в самосовершенствовании. Создание такого сетевого сообщества позволит в интерактивном режиме получать профессиональные консультации независимых экспертов, обмениваться опытом, информацией, обсуждать актуальные управленческие и педагогические проблемы и т.д.

Мы как организаторы Конференции по вопросам модернизации ДПО придаём большое значение её актуальности и планируем в новом году провести V Всероссийскую интернет-конференцию по дополнительному профессиональному образованию.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

*Первый проректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,
заведующий кафедрой теории и методики
профессионального образования,
доктор исторических наук,
профессор Михаил Васильевич Новиков*

РОЛЬ СТРУКТУР ДПО КЛАССИЧЕСКИХ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ РЕГИОНА

*Т.И. Азаркова (Петрозаводск),
Е.В. Игнатович (Петрозаводск)*

Модернизация системы педагогического образования – одно из приоритетных направлений развития системы образования в целом, обусловленное острой потребностью в инновационно-ориентированных педагогических и руководящих кадрах, готовых работать в современных условиях.

В условиях перехода российской системы высшего профессионального образования на многоуровневую модель подготовки выпускников выдвигаются новые вызовы, на которые должна ответить система непрерывного педагогического образования как в целом в Российской Федерации, так и в отдельных регионах.

Выстраивание инновационной сети непрерывного профессионально-педагогического образования в регионе предусматривает концентрацию и консолидацию возможностей всех образовательных учреждений, образовательных организаций, имеющих право на осуществление основного и дополнительного профессионально-педагогического образования, с целью изменения качества подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров.

Введение педагогического бакалавриата усиливает позицию педагогических вузов в подготовке кадров для современной школы, отодвигает классические университеты, традиционно готовившие учителей по большому спектру направлений, на второй план. В ряде стандартов «классического» бакалавриата предусматривается изучение педагогического профиля, но оно не предполагает присвоения выпускнику дополнительной квалификации «Преподаватель», как это было ранее. Сами стандарты сейчас проходят этап массовой адаптации, и, вполне возможно, что педагогические профили могут «уйти» из них в следующих ФГОСах.

На данный момент рано говорить о качестве результатов вводимых изменений. Вместе с тем, в складывающихся новых

условиях важно не потерять накопленный опыт и ресурсы классических вузов и выстраивать новые сетевые модели подготовки и развития педагогических кадров с их участием.

Современная модель непрерывного педагогического образования предполагает реализацию вариативных сценариев профессиональной подготовки и дальнейшего профессионально-педагогического развития педагогических кадров:

– «педагогический» бакалавриат – профессионально-педагогическая деятельность – система профессионального развития через ДПО;

– «педагогический» бакалавриат – «педагогическая» магистратура – профессионально-педагогическая деятельность в старшей; профильной школе, системе профессионального образования – система профессионального развития через ДПО;

– «педагогический» бакалавриат – «педагогическая» магистратура – «педагогическая» аспирантура – научно-педагогическая деятельность – система профессионального развития через ДПО;

– др.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов предполагает, что в условиях педагогического вуза – углублённая педагогическая подготовка, в условиях классического вуза – углубленная предметная подготовка, таким образом, на выходе – выпускники будут иметь разный уровень педагогических и «предметных» компетенций; различные образовательные потребности и запросы, которые необходимо учитывать, выстраивая новую модель непрерывного педагогического образования.

Классические университеты, как правило, имеют большой выбор направлений подготовки по трём основным векторам: социально-гуманитарному (филология, история, политология, социология и др.); техническому (математика, информатика, физика, инженерия и др.); естественнонаучному (медицина, биология, экология, природопользование и др.). Практически все направления подготовки классических вузов в той или иной степени востребованы школой, в том числе на уровне профильных и предпрофессиональных программ. Классические университеты

ведут серьезную научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую деятельность, развивают инновационную инфраструктуру, в том числе создают новейшие лаборатории, IT-парки, студенческие бизнес-инкубаторы и др., открывают магистерские программы, программы подготовки научно-педагогических кадров. Всё перечисленное может рассматриваться как серьёзный ресурс для развития региональной системы непрерывного профессионально-педагогического образования.

Одной из точек входа классического университета в пространство педагогического образования можно рассматривать структуры дополнительного профессионального образования вуза, в том числе факультеты повышения квалификации.

В модели непрерывного педагогического образования дополнительному профессиональному образованию отводится особое место. В новой версии проекта Закона «Об образовании в Российской Федерации» вводятся программы трёх видов:

- повышения квалификации: квалификационные программы (новый уровень квалификации или освоение нового вида профессиональной деятельности);
- повышения квалификации: программы профессионального развития (совершенствование имеющейся профессиональной базы);
- переподготовки (для нового вида деятельности (сейчас это программы на 500+ часов); для присвоения дополнительной квалификации (сейчас это программы 1000+ часов).

Реализация программ переподготовки на базе педагогического бакалавриата / магистратуры позволят выпускнику педагогического вуза, работающему педагогическому работнику либо освоить новую предметную область (например, бакалавр образования по профилю «математика» освоил программу профессиональной переподготовки «Преподавание информатики в 5-9-х классах» и т.п.); осваивать новые востребованные виды деятельности, например педагог-библиотекарь; социальный педагог, тьютор и др. В действующем Едином квалификационном справочнике (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») 20 педагогических долж-

ностей, некоторые из которых не представлены в системе профессионально-педагогического образования:

1. Учитель.
2. Преподаватель.
3. Педагог-организатор.
4. Социальный педагог.
5. Учитель-дефектолог, учитель-логопед (логопед).
6. Педагог-психолог.
7. Воспитатель (включая старшего).
8. Тьютор.
9. Старший вожатый.
10. Педагог дополнительного образования (включая старшего).
11. Музыкальный руководитель.
12. Концертмейстер.
13. Руководитель физического воспитания.
14. Инструктор по физической культуре.
15. Методист (включая старшего).
16. Инструктор-методист (включая старшего).
17. Инструктор по труду.
18. Преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности.
19. Тренер-преподаватель (включая старшего).
20. Мастер производственного обучения.

Программы профессиональной переподготовки могут быть актуальными и для учителей, кто будет работать в профильной школе, реализовывать профильные, предпрофессиональные образовательные программы – это особый статус и «набор» профессиональных компетенций, в том числе, уровень владения предметом, научно-исследовательским инструментарием. Постоянно действующие проблемные научные семинары-лаборатории для учителей профильных школ на базе научных центров, классических университетов и др.– это одна из возможных форм профессионального развития.

Школа должна вбирать в себя всё многообразие высококлассных специалистов. Большая часть из них должны прийти с педагогическим образованием, но те, кто придёт без него, могут

быть встроены в эту систему, в том числе после освоения программы профессиональной переподготовки «Преподаватель» («Учитель»). Такое образование выпускники вуза могут получить как на базе педагогического вуза, так и классического.

Ниже представлены возможные направления реализации индивидуальных маршрутов профессионально-педагогического образования на базе структур ДПО классического университета.

Реализация индивидуальных маршрутов профессионально-педагогического образования на базе структур ДПО классического вуза

Категория обучающихся, их уровень образования	Повышение квалификации	Программы профессиональной переподготовки
Бакалавры, кроме бакалавров педагогического образования	Модульные программы, 72-часовые программы в соответствии с ОПОП классического вуза, психолого-педагогическая подготовка, включающая теорию и методики обучения отдельным предметам	Профессиональная переподготовка, например «Преподаватель», «Менеджмент в образовании», «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»
Бакалавры педагогического образования	Модульные программы, 72-часовые программы в соответствии с ОПОП классического вуза в предметной сфере	Профессиональная переподготовка в предметной сфере (углубляющие программы, например, для профильной школы, для старшей школы и др.) Профессиональная переподготовка в «новой» предметной области с правом ведения профессиональной деятельности
Педагогические работники, имеющие высшее педагогическое образование	Модульные программы, 72-часовые программы в соответствии с ОПОП классического вуза в предметной сфере	Профессиональная переподготовка в «новой» предметной области с правом ведения профессиональной деятельности, например «Краеведение» (для учителей, ведущих курс «Моя Карелия») Профессиональная переподготовка в предметной сфере (углубляющие программы, например, для профильной школы, для ведения элек-

		тивных курсов, для старшей школы и др.), «Менеджмент в образовании», «ИКТ в образовании» и др.
Педагогические работники без педагогического образования	Модульные программы, 72-часовые программы	Профессиональная переподготовка в «новой» предметной области с правом ведения профессиональной деятельности, например «Краеведение» (для учителей, ведущих курс «Моя Карелия») Профессиональная переподготовка в предметной сфере (углубляющие программы, например, для профильной школы, для ведения элективных курсов, для старшей школы и др.), «Менеджмент в образовании», «ИКТ в образовании» и др.
Магистры, кроме магистров педагогического образования	Модульные программы, 72-часовые программы	Профессиональная переподготовка «Преподаватель», «Преподаватель высшей школы», «Менеджмент в образовании», «ИКТ в образовании» и др.
Магистры педагогического образования	Модульные программы, 72-часовые программы	Профессиональная переподготовка в области предметной подготовки (углубляющие программы, например, для профильной школы, для старшей школы)
Руководители, заместители руководителей ОУ	Модульные программы, 72-часовые программы по отдельным аспектам управленческой деятельности	Профессиональная переподготовка «Управление образовательным учреждением», «Менеджмент в образовании» и др.
Кадровый резерв ОУ	Модульные программы, 72-часовые программы по отдельным аспектам управленческой деятельности	Профессиональная переподготовка «Управление образовательным учреждением», «Менеджмент в образовании»
Руководители и специалисты региональных и муниципальных органов управления образованием	Модульные программы, 72-часовые программы по отдельным аспектам управленческой деятельности (кроме региональных государственных служащих)	Профессиональная переподготовка «Управление образовательным учреждением», «Менеджмент в образовании»
Руководители и	Модульные програм-	в предметной сфере (углубляющие

специалисты региональных и муниципальных методических служб	мы, 72-часовые программы в области предметной подготовки, ИКТ	программы, например, для профильной школы, для ведения элективных курсов, для старшей школы и др.), «Менеджмент в образовании», «ИКТ в образовании» и др.
---	---	---

Как видно из таблицы, слушателями программ дополнительного профессионального образования классических вузов могут стать не только бакалавры «педагогического образования», но и работающие учителя, магистры.

Особая категория внимания – руководители, заместители руководителей образовательных учреждений, кадровый резерв. Классические вузы, реализующие основные профессиональные образовательные программы «Юриспруденция», «Экономика», «Маркетинг», «Финансы и кредит», «Менеджмент», «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление», могут выступить площадкой для профессионального развития кадров управления образованием.

В основе реализации программ дополнительного профессионального образования на базе классических вузов лежит:

- сочетание высокого научного потенциала классического вуза и инновационных педагогических практик;
- распространение лучших образцов российского и зарубежного опыта в выстраивании системы непрерывного профессионально-педагогического образования;
- вечерняя форма обучения без отрыва от работы в личное время слушателей;
- интеграция; сетевое взаимодействие образовательных учреждений высшего профессионального, среднего профессионального, дополнительного профессионального образования, общеобразовательных учреждений;
- создание инновационных стажировочных и демонстрационных площадок на базе партнёрских учреждений и организаций;
- многоканальное финансирование (федеральные, региональные программы, субвенции муниципалитетов, средства об-

разовательного учреждения (бюджет / внебюджет), личные средства обучающихся);

– реализация права педагогических работников всех уровней на выбор личного профессионального образовательного маршрута и профессионального развития и возможность получения образования в течение всей жизни;

– ориентация на интеграцию государственных требований, запросов педагогического сообщества, родительской ответственности, образовательных потребностей и запросов выпускника вуза, педагогического работника, руководителя образовательного учреждения, работодателя;

– осуществление обратной связи «выпускник-вуз».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ

А.В. Афанасов (Ярославль)

Взаимодействие, в самом общем случае, есть взаимное действие вещей друг на друга, которое осуществляется посредством взаимной передачи одним телом другому некоторого количества материи и движения. Оно как реальный процесс происходит в условиях обоюдной активности в течение определенного промежутка времени, результатами которого являются изменения состояний обеих взаимодействующих сторон.

Необходимость взаимодействия субъектов сопровождения обусловлена следующими причинами:

– учащийся является объектом (субъектом) воспитания, он подвержен влиянию различных образовательных и социальных структур, действия которых не должны противоречить друг другу;

– целесообразно объединить и скоординировать усилия и действия специалистов в решении проблем ребенка, создав тем самым условия для успешной социальной и профессиональной адаптации;

– важно определить общие цели и задачи воспитания и социализации конкретного ребенка, чтобы обеспечить целена-

правленность, согласованность действий педагогов и специалистов;

– появляется возможность всестороннего, более глубокого изучения детей и получения более объективной информации о ребенке от разных субъектов сопровождения, необходимой для постановки обоснованных задач поддержки;

– успешность реализации поставленных общих целей и задач сопровождения учащихся зависит, существенным образом, от согласованности действий всех субъектов сопровождения, координации их влияния на воспитанников.

Совместная деятельность и взаимодействие взаимообусловлены, с одной стороны, совместная деятельность возможна, если осуществляется взаимодействие людей, а с другой – взаимодействие индивидов обеспечивается совместной деятельностью.

Кратко охарактеризуем предложенные типы взаимодействия.

Сотрудничество субъектов сопровождения – это совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого субъекта сопровождения, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей и задач на последующих этапах сопровождения.

Опека – это забота одной стороны о другой, или активность одной стороны и пассивность другой, когда один субъект взаимодействия принимает решения, а другая – добровольно исполняет, не высказывая возражений. Одни действуют только или по преимуществу как передатчики идей, а другие – как активные потребители готового опыта, и, таким образом, взаимодействие носит односторонний, опекающе-потребительский характер.

Подавление – достаточно распространенный тип взаимодействия субъектов сопровождения, который проявляется в пассивном подчинении одной стороны другой. Такое взаимодействие проявляется в виде открытых, жестких указаний, требований, предписаний, что и как сделать.

Подавление может быть неявным, скрытым, под влиянием личностной силы, авторитета одного из участников взаимодей-

ствия, например, указания администрации профессионального учреждения в адрес педагогов или распоряжения в адрес учреждений вышестоящих структур, сопровождающих сирот. Взаимодействие-подавление приводит к напряженности во взаимоотношениях субъектов сопровождения, отторжению, в том числе и разумных идей или непониманию того, что предлагается.

Индифферентность – равнодушие, безучастность в решении проблем сирот и соответственно безразличие субъектов сопровождения друг к другу, отсутствие стремления в установлении контакта с теми, кто мог бы помочь выпускникам детских домов успешно адаптироваться в новых для них социальных условиях. При полной индифферентности субъекты сопровождения безучастны друг к другу, не беспокоят друг друга. Возможна односторонняя индифферентность.

Конфронтация - скрытая неприязнь субъектов друг к другу или одной стороны по отношению к другой, противоборство, противопоставление, столкновение. Конфронтация может быть следствием неудачного диалога, соглашения или конфликта, психологической несовместимости людей.

Особо следует выделить такой тип взаимодействия, как *конфликт*, поскольку он может сопутствовать всем другим типам и носит, как правило, временный, промежуточный характер, переходя в зависимости от условий в другой тип взаимодействия.

Конфликт – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия. Разрешение конфликта может идти в разных направлениях и переходить в конфронтацию, сопровождающуюся открытой борьбой за свои интересы и претензиями в адрес друга; сотрудничество, направленное на поиск продуктивных решений, учитывающих интересы всех взаимодействующих сторон; компромисс-соглашение, которое заключается в урегулировании разногласий через взаимные уступки и договоренности, принятии соглашений или договоров; подавление (приспособление), связанное с тем, что одна сторона поступает своими интересами в силу каких-то вынужденных обстоятельств.

В реальной практике все рассмотренные типы взаимосвязаны. Чаще всего они сопутствуют друг другу, а с изменением

условий или ситуаций переходят друг в друга. При этом один из них может быть доминирующим, преобладающим и, следовательно, определяющим результаты взаимодействия субъектов сопровождения.

Наиболее эффективным типом взаимодействия является сотрудничество. Основой сотрудничества субъектов сопровождения является общая цель – создание благоприятных условий для полноценного социального становления, успешной адаптации учащихся.

Цель направлена на решение следующих общих задач:

- обеспечение дальнейшего образования воспитанников;
- развитие профессиональных интересов и потребности в труде;
- формирование качеств, необходимых для самостоятельной жизни и освоения профессии;
- формирование нравственности и культуры поведения;
- подготовка к семейной жизни;
- формирование потребности в здоровом образе жизни и др.

Формирование сотруднических отношений между субъектами сопровождения зависит от того, как будут реализованы следующие принципы.

1) *Субъектность позиции всех сопровождающих воспитанника.* Реализация этого принципа означает, что каждому специалисту, причастному к сопровождению, предоставлены право, обязанность и возможность нести ответственность за судьбу ребенка, проявлять активность и инициативу в обсуждении и решении его проблем, высказывать мнение, отстаивать свои позиции, не ущемляя интересов других взаимодействующих сторон.

2) *Единство, непротиворечивость педагогических установок субъектов сопровождения,* основу которых составляют гуманистические идеи во взаимодействии с воспитанниками: опора на положительные стороны ребенка, подход к нему с оптимистической гипотезой; раскрытие, развитие и поддержка индивидуальности ребенка, доверие воспитаннику, терпимость, понимание и принятие его проблем, искренняя забота и заинтересованность в его успехах, уважительное отношение к мнению воспитанника, уверенность в его успехах и др.

3) *Совместное творчество и согласованность действий субъектов сопровождения.* Каждая ребенок не повторим, каждая ситуация в его жизни уникальна, что требует постоянного поиска, изобретательности, нестандартности мышления от всех субъектов сопровождения.

Реализация этого принципа предполагает:

- формирование положительной установки у взаимодействующих сторон на совместную работу и способность к нестандартному мышлению;
- недопустимость стандартного, формального подхода к решению проблем учащегося;
- глубокий совместный анализ процесса социальной адаптации, трудоустройства воспитанников;
- своевременное выявление проблемы детей хотя бы одной из сторон сопровождения и последующую актуализацию проблемы, осознание ее другими субъектами сопровождения;
- осуществление совместного поиска путей и способов решения проблем выпускника, выявление ресурсов субъектов взаимодействия, окружающей среды для оказания поддержки сироты.

4) *Интеграция и дифференциация целей, задач и действий субъектов сопровождения.*

Этот принцип требует:

- обеспечения взаимной информированности субъектов сопровождения о достижениях и трудностях ребенка, о результатах взаимодействия с ним в определенных ситуациях и решении проблем;
- определения, с одной стороны, общих задач субъектов сопровождения, которые объединят усилия педагогов и специалистов в оказании поддержки выпускников, а с другой стороны, – конкретизации задач для каждой из взаимодействующих сторон;
- совместного принятия решений, согласованности действий при выполнении решений, затрагивающих интересы взаимодействующих сторон, и определения меры ответственности каждого субъекта взаимодействия за реализацию принятых решений;

Таким образом, от типа взаимодействия, характера отно-

шений субъектов сопровождения зависит успешность воспитания учащихся, их адаптация, включение в систему новых социальных отношений.

При положительных отношениях субъекты сопровождения стремятся содействовать друг другу, помогая реализовывать замыслы и планы воспитанника, участвовать в совместной работе по решению его проблем. Это в свою очередь, положительно влияет на развитие всех взаимодействующих сторон, их отношений, а также на социальную и профессиональную адаптацию учащихся, развитие их отношений с окружающим миром.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА РФ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

А.А. Афанасова (Ярославль)

«Молодежь - наиболее активная часть населения,
самая сильная и здоровая»

Д.А. Медведев

Сегодня Россия находится на важном этапе своего экономического, политического и социального развития. Кризис переходного периода преодолен, и страна начинает работать в режиме стабилизации позитивных завоеваний. Основным участником этого процесса должна стать и, по сути, уже становится российская молодежь. Именно она является наиболее активной составляющей гражданского общества: молодые лучше приспособлены к внедрению инновационных проектов и технологий в различных сферах, они являются сосредоточением принципиально новых знаний и идей, мобильны и полны сил для строительства своей жизни. Российская молодежь - главный заказчик достойного будущего, главный стратегический ресурс нашей страны.

Государственная молодёжная политика - система государственных приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодёжи, для развития её потенциала в интересах Российской Федерации и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны, обеспечение её

конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности. Основным средством развития потенциала молодёжи является её вовлечение в социально-экономическую, общественно-политическую и социокультурную жизнь российского общества.

Дефицит внимания общества в сочетании с недостаточной социальной незащищенностью превращают молодежь в дестабилизирующую общественную силу.

Вместе с тем, речь идет о формировании поколения, способного принять на себя заботу о будущем страны, т.е. необходимости эффективного использования созидательного потенциала молодежи.

Социальная работа с молодежью и в нашей стране, и во многих других странах является частью государственной молодежной политики. Объектом государственной политики являются молодые люди от 14 до 30 лет, молодые семьи и молодежные объединения.

Основными целями государственной молодежной политики являются:

1. Содействие социальному, культурному, культурному и физическому развитию молодежи.
2. Недопущение дискриминации молодых граждан по возрастному цензу.
3. Создание условий для полного участия молодежи в социально-экономической, политической и культурной жизни общества.
4. Расширение возможностей молодого человека в выборе своего жизненного пути, достижении личного успеха.
5. Реализация инновационного потенциала молодежи в интересах общественного развития и самой молодежи.

Реализация государственной молодежной политики осуществляется на следующих принципах:

- Принцип участия: привлечение молодых граждан к непосредственному участию в формировании и реализации политики и программ, касающихся молодежи и гражданского общества в целом.
- Принцип социальной компенсации: обеспечение социальной и правовой защищенности молодых граждан, необходи-

мой для восполнения обусловленной возрастом ограниченности их социального статуса.

– Принцип гарантий: предоставление молодому гражданину гарантированного государством минимума социальных услуг по обучению, воспитанию, духовному и физическому развитию, охране здоровья, профессиональной подготовке и трудоустройству, объем, виды, и качество которых должны обеспечивать необходимое развитие личности и подготовку к самостоятельной жизни.

– Принцип приоритета: оказание предпочтения общественным инициативам по сравнению с соответствующей деятельностью государственных органов и учреждений при финансировании мероприятий в области молодежной политики.

Разработка и реализация государственной молодежной политики осуществляются на двух уровнях: общереспубликанском и региональном.

Перспектива развития системы социального обслуживания молодежи видится в максимальном приближении к такому положению, когда значительная часть этой деятельности будет выполняться молодежными общественными объединениями при поддержке органов государственной власти и местного самоуправления. Это и должно составить важный принцип государственной молодежной политики, а значит и социальной политики в России. Начинается движение в этом направлении и в субъектах РФ. Начала формироваться нормативно-правовая база государственной поддержки на региональном уровне социальных инноваций молодежных объединений.

В целом же пока именно на уровне законодательства субъектов РФ получает закрепление приоритет информационных услуг в системе социального обслуживания молодежи, что соответствует идеям, составившим концепцию государственной молодежной политики в РФ.

Социально-экономическая политика Правительства РФ на долгосрочную перспективу строится в расчете на самореализацию каждого гражданина, что в итоге может привести к снижению социального неравенства, повышению уровня жизни населения, сохранению независимости и культурных ценностей Рос-

сии, укреплению экономической и политической роли страны в мировом сообществе.

Такие приоритеты реформирования социальной политики на современном этапе развития российского общества приводят к необходимости оптимизации целей, задач и механизмов государственной молодежной политики на всех уровнях, координации действий федеральных, региональных, муниципальных органов законодательной и исполнительной власти, общественных объединений, коммерческих и некоммерческих организаций по решению проблем молодежи.

Современная российская молодежь обеспокоена состоянием своего физического и душевного здоровья, угрозами личной и социальной безопасности, затруднениями в самореализации, получении профессии и образования, росте карьеры, достижении определенного уровня благосостояния, созданием и обеспечением семьи, воспитанием и образованием детей. Поэтому политика государства по отношению к молодежи должна строиться на принципах партнерства органов государственной власти и личности на основе общности интересов

Помимо реализации программного подхода в сфере государственной молодежной политики, сегодня становится актуальным внесение изменений и дополнений в следующие федеральные законы:

- в трудовое законодательство Российской Федерации в части определения дополнительных мер по содействию и обеспечению профессиональной ориентации, профподготовки и переподготовки, занятости молодых граждан;

- в налоговое законодательство в части установления налоговых льгот работодателям, определяющим рабочие места для молодых граждан, впервые начинающих трудовую деятельность в соответствии с законодательными квотами;

- в жилищное законодательство в части определения дополнительных гарантий по выделению целевых субсидий, льготных кредитов молодым гражданам и молодым семьям, для строительства или приобретения жилья;

- в законодательство по охране здоровья в части установления гарантированных мер по формированию здорового

образа жизни, по предупреждению смертности в детской и молодежной среде;

– в Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (согласовать положение о федеральном реестре детских и молодежных общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой, сформировать на основе утвержденных критериев реестр и систему субсидирования объединений).

Необходимо также сформировать современную нормативную правовую базу социального обслуживания молодежи, направленную на создание условий для оказания качественных социальных услуг семьям и молодежи; подготовить предложения по совершенствованию условий оплаты труда и социального обеспечения работников бюджетных учреждений по делам молодежи.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Г.В. Басаргина (Воронеж)

Изменение ценностно-целевых ориентиров и содержания общего образования в современных условиях, ориентация на развитие личности, ее самореализацию и саморазвитие требует совершенствования педагогической деятельности: содержания, технологий, форм и методов организации учебного процесса. Чтобы творчески решать задачи обучения, учителю необходимы, как никогда ранее, развитое педагогическое мышление, культура использования теоретических знаний для адекватного самоопределения в реальных ситуациях.

Организация и корректировки образовательной деятельности современного педагога должна быть связана, прежде всего, с успешностью ее осмысления. Традиционная педагогика не требует осмысления происходящего ни от учителя, ни от учеников, в ней нет места рефлексивным видам деятельности. Вместо этого применяется закрепление или обобщение полученных знаний. Педагогу чаще всего предлагается набор готовых средств

организации процесса усвоения знаний на каждом этапе. Организация учебного процесса в соответствии с требованиями нового стандарта образования требует, прежде всего, от педагога современной постановки целей обучения, разработки учебного плана, основанного на высокий уровень практикоориентованности, конструирование системы занятий, форм рефлексии и оценки. Основная цель рефлексии обучаемого – возможность личности вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Рефлексия подразумевает и исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения в дальнейшем ее эффективности. По итогам рефлексии можно не только обдумывать будущую деятельность, но и выстраивать ее реалистичную структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей деятельности предыдущей.

Вследствие этого, развитие рефлексивной деятельности современного учителя является одним из ведущих направлений при организации курсов повышения квалификации педагогических кадров. Организация учебного процесса, способствующего формированию рефлексивной компетентности учителя должна определяться следующими направлениями:

- 1) формирование рефлексивной компетентности в процессе освоения учебного модуля программы повышения квалификации;
- 2) использование рефлексивных способов передачи информации слушателям курсов;
- 3) возможность выполнения педагогами функций организатора образовательного процесса на основе рефлексии;
- 4) обязательная рефлексивная деятельность на занятии.
- 5) организация диагностики уровня развития рефлексивной компетентности педагога на каждом из вышеуказанных направлений работы с учителями.

К диагностическим параметрам такой деятельности следует отнести:

- а) определение мотивации к построению образовательного процесса на основе рефлексивной деятельности учителя;

б) определение уровня знаний о рефлексии и способах рефлексивной организации образовательного процесса;

в) оценка применения рефлексивной компетентности в практических ситуациях.

Таким образом, организация системной рефлексивной деятельности учителя на курсах повышения квалификации создает определенную среду, которая способствует формированию у педагога потребности в рефлексии, снятию отчуждения от учебного процесса.

Другой немаловажной особенностью профессиональной деятельности современного учителя является развитие функциональной грамотности педагога. Социальные перемены, обуславливающие необходимость новых подходов к формированию функциональной грамотности можно выделить следующими факторами:

1. Усложнение общественной жизни социума, которое несет постоянное изменение содержания основных процессов и характера их взаимодействия.

2. Расширение спектра деятельности индивида в современном социуме.

3. Быстрое устаревание компетенций, приобретенных индивидуумом в процессе жизнедеятельности, которые впоследствии тормозят весь спектр деятельности человека.

4. Сокращение сроков функциональной пригодности профессиональных, личностных и социальных компетенций человека.

Вследствие этого, к процессу обучения в общеобразовательной школе сегодня предъявляются такие требования как: повышение уровня сложности необходимых для освоения знаний, умений учащихся; решение большого количества учебных задач, отличающихся широтой и большим разнообразием. Для реализации указанных требований необходимо формирование функциональной грамотности школьника на всех этапах его обучения. Функциональная грамотность сегодня рассматривается в обществе как социально-экономическое явление, связанное с благосостоянием населения и государства в целом.

В широком смысле этого понятия функциональная грамотность – это совершенствование умений добывать, пользоваться информацией, самостоятельно устанавливать обобщенные цели и задачи деятельности, быстро адаптироваться к уже сложившейся системе отношений [1]. Применительно к общеобразовательной системе мы рассматриваем функциональную грамотность школьника как уровень образованности, позволяющий в дальнейшем школьнику формировать профессиональную компетентность выбранной профессии.

Для современного учителя можно выделить следующие индикаторы функциональной грамотности современного школьника:

1. Общая грамотность, которая включает в себя умение написать выступление, доклад, сочинение, реферат, производить устный счет, соответствующий образовательной программе в школе.

2. Информационно – коммуникационная грамотность. Следует заметить, что в отличие от традиционной грамотности цифровая информация не ограничивается текстом. Компьютер позволяет использовать такие медиа - ресурсы, как видео, аудио и фото. Вследствие этого, учащийся должен владеть навыками работы с различными видами программного обеспечения, позволяющими обрабатывать эти ресурсы. Кроме того, поиск информации в Интернете отличается от работы с печатной книгой или статьей. В Интернете чаще всего используется не один, а несколько источников. В результате этого сегодня вводится такое понятие как дигитальная грамотность– многомерный и интерактивный навык, означающий умение не только читать, но интегрировать, использовать ресурсы из множества источников, владеть навыками коммуницировать вновь созданные куски информации другим [2, 3].

3. Технологическая грамотность, включающая в себя развитие способности управлять собственной деятельностью: ставить проблемы и решать их с учетом различных ограничений; оценивать собственную деятельность и ее результаты на основе рефлексии; решать проблемы с учетом различных точек зрения в различных контекстах; использовать понятия из науки, математики, общественных и гуманитарных наук как инструменты для

управления технологическими системами, развитие способности мыслить системно, планировать и прогнозировать свою деятельность, оказывать первую медицинскую помощь, обращаться за помощью к специализированным службам, владеть навыками сохранения своего здоровья, уметь себя вести в ситуациях угрозы личной безопасности.

При организации учебного процесса на курсах повышения квалификации учителей необходимо учитывать следующие направления:

- 1) формирование знаний общетеоретического, специального и прикладного характера;
- 2) развитие умений выбирать средства, адекватные поставленной цели, и действовать сообразно её содержанию;
- 3) развитие навыков умелого быстрого действия в профессиональной деятельности.

В целях активизации интереса обучаемых к учебной деятельности необходимо:

- 1) выявлять и демонстрировать в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений жизни;
- 2) возбуждать и постоянно поддерживать у обучаемых состояние активной заинтересованности предметами, явлениями, научными ценностями;
- 3) целенаправленно формировать и развивать интерес к инновациям как ценное качество личности педагога, соответствующее творческой активности и целостному развитию.

Педагогические условия, способствующие формированию функциональной грамотности педагогов общеобразовательных должны стать следующие:

- тематическое содержание курсовой подготовки должно ориентироваться на самопознание, саморазвитие личности педагога и строится на основе компетентностного подхода,
- технологические условия, предполагают применение в данном процессе современных педагогических технологий организации самостоятельной работы. На курсах повышения квалификации, должна инициироваться самостоятельность в определении цели, планировании и осознании своих действий (техно-

логия проектного обучения, технология развития критического мышления через работу с информационными источниками, синквейн, концептуальную таблицу, написание встречного текста, действительного и проектного резюме и др.).

– организационные условия, должны быть направлены на обеспечение включения учителей в процесс деятельности на курсах повышения квалификации по формированию функциональной грамотности, организацию сотрудничества на основе установления субъект - субъектных отношений в учебном процессе, новых форм оценивания учебных достижений учителей (оценка функциональной грамотности с помощью: ситуационных заданий, презентации проектов, организации дебатов, формирования портфолио и др.).

Таким образом, развитие рефлексивной деятельности и совершенствование функциональная грамотность педагога должно стать неперенным условием успешной адаптации современного учителя к новым требованиям организации учебного процесса и одним из ведущих направлений повышения квалификации педагогов общеобразовательной школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вершловский, С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ [Текст] / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшина // Социологические исследования.- 2007.- № 5.- С.140-144.

2. Готская, И.Б., Жучков, В.М. Концепция предметной и образовательной областей «Технология»: современный аспект [Текст] / И.Б.Готская, В.М.Жучков // Наука и педагогическое образование в III-м тысячелетии (состояние и проблемы технологического образования): Межвузовский сборник научных трудов. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2002. – С.1-8.

3. Кирко, И.Н., Пак, Н.И. Педагогическая система открытого обучения предметам в условиях информационно-образовательной среды [Текст]/ И.Н.Кирко, Н.И.Пак // Сборник материалов I региональной конференции: Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы. – Красноярск: Кларетианум, 2004.

4. Максимов, А.Н. Формирование рефлексивной компетентности в процессе подготовки будущих педагогов по физической культуре [Текст]/ А.Н.Максимов // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – №58. – С.32-35.

5. Мильшина, А.М. Использование ресурсов глобальной сети Интернет при подготовке к урокам страноведения [Текст] / А.М.Мильшина //Сборник материалов I региональной конференции: Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы. – Красноярск: Кларетианум, 2004. – С.21.

6. Яковлева, Т.А. Место и значение курса информатики и ИТ в становлении системы открытого школьного образования [Текст] / Т.А.Яковлева //Сборник материалов I региональной конференции: Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы. – Красноярск: Кларетианум, 2004. – С.46.

СВЯЗЬ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ С УРОВНЕМ ВЫРАЖЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.А. Башкатова (Ярославль)

Проблемы агрессивного поведения детей, отсутствия у них навыков эффективной коммуникации, умения анализировать свое поведение и корректировать его на сегодняшний день являются актуальными, несмотря на большое количество коррекционных программ, практических разработок и теоретических исследований.

Многие ученые, занимающиеся проблемой агрессии детей [1, 4, 7, 8] и изучающие роль общения в развитии личности ребенка [2, 3, 5, 6], отмечают влияние родителей на формирование у ребенка неконструктивных форм поведения и взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками. Значит, при организации коррекционной работы с агрессивными обучающимися, необходимо учитывать особенности их взаимоотношений с родителями.

Нами разработана коррекционно – развивающая программа, направленная на повышение уровня коммуникативных учебных действий у младших школьников, имеющих разный уровень

агрессии. Программа состоит из трех блоков: работа с учащимися (проведение занятий с экспериментальной группой и классных часов); работа с родителями (реализуется через проведение родительских собраний и совместных занятий с детьми); работа с педагогами (проведение экспертной оценки, разработка совместных мероприятий) и администрацией школы (проведение учебного контроля классов). Таким образом, мероприятия, разработанные нами, охватывают всех участников образовательного процесса, тем самым реализуется комплексный подход.

Мы предполагаем, что комплексный подход к формированию у обучающихся коммуникативных универсальных действий может быть способом коррекции их агрессивного поведения.

Исследование, запланированное нами, проходит на базе средней общеобразовательной школы № 25. Первый этап был реализован в период с ноября 2010 до февраля 2011 года. Нами были обследованы обучающиеся 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классов, всего 97 человек.

Для диагностики, с учётом возраста детей, нами подобраны следующие методики: Hand—тест, методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман и др., тест Розенцвейга. Родителям учащихся был предложен тест «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин) и разработанная нами анкета, направленная на оценку коммуникативных умений и уровня агрессивности детей.

В данной статье мы хотели бы акцентировать внимание именно на взаимосвязи показателей агрессии обучающихся и типов родительского отношения.

После обработки полученных в ходе диагностического среза результатов и анализа связей показателей по критерию Спирмена, нами были получены следующие выводы.

Показатель типа родительского отношения «Принятие» связан с категорией методики Hand—тест «Зависимость» ($r = 0,21$, $p < 0,05$). Категория «Зависимость» характеризует направленность на принятие помощи со стороны, на социальную кооперацию. Таким образом, если родители принимают ребенка со всеми его особенностями, отрицательными и положительными

качествами, ребенок более свободно обозначает потребность в поддержке со стороны окружения.

Показатель типа родительского отношения «Кооперация» также связан с выше указанной категорией «Зависимость» ($r = 0,24, p < 0,05$). Высокая выраженность показателя «Кооперация» характеризуется тем, что взрослый искренне одобряет интересы и увлечения ребенка, поощряет его самостоятельность и инициативу, что способствует увеличению у ребенка направленности на взаимодействие с окружающими.

Следует отметить, что тип отношения «Принятие» связан с типом отношения «Кооперация» ($r = 0,26, p < 0,01$). Данные показатели отражают эффективный тип взаимодействия родителей с ребенком.

Показатель типа родительского отношения «Симбиоз» связан с несколькими категориями методики Hand—тест: с категорией «Агрессия» ($r = 0,20, p < 0,05$), которая характеризуется отсутствием направленности на конструктивное взаимодействие, с категорией «Демонстративность» ($r = -0,23, p < 0,05$) и с категорией «Калечность», отражающей переживания неадекватности своего физического «Я» ($r = -0,20, p < 0,01$). Симбиотическое отношение к ребенку выражается в том, что взрослый не устанавливает четких границ, старается быть ближе к ребенку и оградить его от возможных неприятностей. При доминировании этого типа отношения поведение ребенка становится более агрессивным, менее демонстративным и, что важно, у ребенка менее выражены переживания относительно неадекватности своего физического состояния. Симбиотические отношения нельзя назвать конструктивными, т.к. они способствуют инфантилизации ребенка, препятствуют направленности на эффективное социальное взаимодействие и стремлений проявить себя.

Тип родительского отношения «Авторитарность» связан с категорией «Калечность» ($r = -0,27, p < 0,01$). Высокий уровень выраженности авторитарного отношения характеризуется тем, что взрослый заставляет ребенка безоговорочно слушаться, задает ребенку строгие дисциплинарные рамки, навязывает свое мнение. Подобное отношение существенно затрудняет адаптацию ребенка в обществе, умение высказывать свою точку зрения

и принимать решения, и снижает выраженность переживаний, связанных с неадекватностью своего физического состояния. Следует обратить внимание на то, что показатель «Симбиоз» связан с показателем «Авторитарность» ($r = 0,25, p < 0,05$). При этих типах отношения взрослый не учитывает потребности ребенка, способ взаимодействия с ним – интроективный, когда ребенок принимает все, что ему говорят, не осознавая собственные переживания и желания. Возможно, именно с этим связано уменьшением выраженности показателя «Калечность».

Таким образом, при доминировании типов отношения родителей «Принятие» и «Кооперация», у ребенка увеличивается направленность на социальное взаимодействие и принятия помощи со стороны других людей. При симбиотическом отношении возрастает направленность ребенка на агрессивное взаимодействие, снижаются демонстративные проявления в поведении. Авторитарное отношение, скорее всего, способствует тому, что ребенок не осознает свои потребности и переживания, принимает все, что ему предлагают родители.

На основании полученных выводов, мы можем с уверенностью говорить о необходимости включения родителей в коррекционную работу с их детьми. Показатели типов родительского отношения связаны с показателями, отражающими направленность ребенка на коммуникацию и эффективное социальное взаимодействие, поэтому, работая с родителями, мы можем воздействовать и на поведение детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности [Текст] / Г.Э. Бреслав [Учеб. пособие]. – СПб.: Речь, 2007.
2. Долгова, А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция [Текст] / А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009.
3. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009.

4. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей [Текст] /Т.П. Смирнова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
5. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] /Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2005.
6. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000.
7. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция [Текст] /В. П. Ильин. – Минск.: Ильин В.П., 1996.
8. Чижова, С.Ю. Детская агрессивность [Текст] /С.Ю.Чижова, О.В.Калинина – Ярославль: Академия развития, 2005.

**НЕЛИНЕЙНАЯ СИТУАЦИЯ И НОВОЕ
ПОНИМАНИЕ ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ ПОСТДИПЛОМНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В.В. Беляков (Ростов-на-Дону)

Парадигма самоорганизации в образовании влечет за собой новое понимание диалога человека с природой, самим собой и другими людьми [8]. Рассматривая постдипломное педагогическое образование (далее ППО) в контексте концепции глобального, культуропорождающего образования, мы определяем диалог как духовную форму межсубъектного взаимодействия. Происхождение, сущность, структура и функции диалога проявляются в том, что он связывает слушателей курсов повышения квалификации как субъектов на всех уровнях антропоформного бытия (культура как абсолютное присутствие человека в мире) [4, 5, 6, 7, 11, 12]. Все формы диалога, в силу своего культурного «субстрата», являются, по сути, способом разрешения противоречий в работе педагогов, альтернативным принуждению к работе на курсах, ибо оно есть следствие отношения к другому че-

ловеку как к объекту, а диалог – отношение к другому как к субъекту.

Диалог всегда адресован конкретному «Другому» (Иному) слушателю, но, в отличие от монолога, не с целью ему нечто сообщить (это аксиологически нейтральная функция коммуникации), а чтобы реализовать важнейшую *бытийственную* сущность субъекта – способность и потребность общения [3]. При этом диалог подразумевает полноправие собеседников, когда не устраняется ни свое, ни чужое своеобразие, суверенность, свобода, а в целом, *субъектность* [10].

Понимание диалога в образовательном процессе ППО нельзя сводить к спору или диспуту, основной характеристикой которых является стремление к истине. Все гораздо сложнее. Диалог – это, скорее, движение в противоположном направлении, от истины к пониманию и взаимопониманию. Истина – исходная точка диалога, своеобразная «территория согласия», суть которой состоит в том, что каждая из сторон признает собеседника в качестве уникальности, самоценности, имеющей право на свое суждение.

Исходя из фундаментальности теоретического знания, оказывающего определяющее влияние на формирование глобальной картины мира и выполняющего роль мировоззренческого статуса, рассмотрим некоторые противоречия уже возникающие внутри него в связи с парадигмой самоорганизации и иной трактовкой понятия «диалог».

Мы имеем в виду то, что существующие в настоящее время в теоретическом знании категории и понятия, относящиеся в большинстве своем к классическому периоду развития науки, нуждаются в согласовании с парадигмой постнеклассической науки (самоорганизации). В связи с этим, нам хотелось бы рассмотреть понятие диалога в контексте новой научной рациональности, определить более четкие контуры ее самой применительно к системе ППО.

Исходя из основных черт четвертой глобальной научной революции и, подчеркивая ее ставку на междисциплинарность и проблемную ориентированность учебной и исследовательской исследовательской деятельности слушателей, на то, что объек-

тами исследований все чаще становятся уникальные саморазвивающиеся системы, в которых человеческое действие не является чем-то внешним, а как бы включается в систему, видоизменяя каждый раз поле ее возможных состояний (человекоразмерные системы) [13].

В связи с этим актуализируем позицию, заключающуюся в том, что ППО и образование в целом, являясь одной из разновидностей человекоразмерной модели познания действительности и то, что диалоговое пространство этой модели значительно шире, чем представляется на первый взгляд.

Исходя из того, что объектом нашего исследования является система ППО, а его результатом - нелинейная ситуация и новое понимание диалога в образовательном процессе данной системы в рамках субъект-субъектных отношений, рассмотрим диалог сквозь призму одного из новых понятий постнеклассической рациональности – *«образовательная субъективность»*. Сразу отметим, что оно не является одним из основополагающих понятий глобального культуропорождающего образования, но, в то же время, может уточнить и дополнить ставшее уже привычным понятие *«образовательное знание»*, поскольку именно с ним связан переход к процессам самоорганизации в деятельности субъекта ППО и образования в целом [8, 9].

Дело в том, что все коммуникативные взаимодействия между субъектами образовательного процесса мы связываем с подготовкой для обучающихся условий для осуществления *личностного выбора*. Рассматривая выбор как деятельность с позиции соотнесения внешнего и внутреннего мира, главным признаком ответственного выбора нами признается то, что его основания должны быть органично включены в систему ценностей субъекта и являться его неотъемлемой частью. В процессе такого соотнесения рождается новый смысл того культурного факта (педагогического события, явления и т.д.), с которым субъект сталкивается в образовательной среде. По сути дела, в этой ситуации соотносятся нормативно-ценностные системы, в которых образован первоначальный смысл культурного факта образовательной среды и ценности самого субъекта.

Понимание слушателем какого-либо смысла, отличающегося от его собственного, не является как полным погружением в этот смысл, так и навязыванием своего взгляда на него со стороны других слушателей и преподавателей. Понимание рождается в результате столкновения различных способов понимания мира (логик), то есть диалогического взаимодействия, в котором каждый из взаимодействующих субъектов изначально прав. Сверхзадачей диалога, в этом случае, является поиск каждым субъектом «новой правоты». С этой точки зрения становится вполне очевидным, что любое человеческое понимание по своей природе диалогично.

Однако, если рассматривать ситуацию с позиций неустойчивой, нелинейной среды, с ее чувствительностью к малым воздействиям, то ее характеристика будет связана с почти полной неопределенностью и с гораздо более сложной возможностью осуществления того или иного выбора. [6] Мы имеем в виду то, что в каждой образовательной ситуации, отличающейся неопределенностью, возникает целый ряд способов ее интерпретации, которые могут быть несовместимы между собой, но претендуют, в то же время, на статус истинного описания реальности.

Иными словами, налицо ситуация, при которой мы наблюдаем еще не «устоявшийся» культурный факт, а, стало быть, нормативно-ценностные системы, в которых он должен был родиться, отсутствуют. У слушателя, в результате, нет в наличии критериев и средств для совершения выбора.

Наиболее реальным решением в данной ситуации мы считаем *усиление сущностного «Я» субъекта*, то есть, обращение к своим нормативно-ценностным ориентациям, как к начальной и конечной инстанции выбора. Данная стратегия поведения субъекта в рамках образовательного процесса ППО пока еще слабо изучена, так как полагание «Я» в виде подлинного центра субъективности, как и само понятие «Я» представляют собой не более чем вспомогательные локальные культурные конструкции [1].

Наиболее ценное, в рассматриваемом нами контексте усиления своего сущностного «Я» субъекта, заключается в возможности индивида *вступить в диалог с самим собой, в его способности целиком поставить себя под вопрос*, то есть проблемати-

зираться. «Я» может принять любую точку зрения, с высоты которой критике может быть подвергнуто все, включая выбор этой точки самим «Я».

Нетрудно заметить, что в данной ситуации в качестве единственного выхода выступает отделение «Я» от какого-либо социального контекста. Нам представляется, что мы можем, наоборот, включить процесс проблематизации в представление о социальной заданности *нарративное* (контекстное) «Я». Главным моментом в этой процедуре рассматривается введение особой фигуры, роль которой в античности, например, выполнял философ - фигуры символического посредника, позволяющего реализовать некое отношение к себе, в результате которого я становлюсь тем, чем никогда до сих пор не был.

Через этого посредника, как инстанцию проблематизации, «Я» производит определенную работу над собой, следствием которой является смена способа существования этого «Я». Посредник доводит до понимания субъекта некую «истину» о нем, однако в этом случае истина – это не *традиционное знание о сущности, о действительности, а то знание, которого у субъекта нет в данный момент, но которое должно изменить его* [2, 14].

В нашем исследовании роль такого посредника выполняют преподаватель и методист (игротехник, тьютор), но не только. Мы убеждены, что в рамках культуропорождающего образования к роли такого посредника должно присоединиться и другое нарративное «Я» в лице каждого слушателя курсов ППО. Самопроблематизация в таком случае становится взаимной проблематизацией, социально сконструированной и модифицируемой в рамках социальных отношений. Тем самым мы имеем возможность возвратить нарративное «Я» в социальный контекст, но так, что этот контекст оказывается *саморазвивающимся динамическим образованием*, частью которого такое «Я» является и в котором оно только и способно существовать (внутреннее «Я» неотделимо от внешнего).

Исходя из выше изложенного, нам представляется вполне возможным сформулировать некоторые свойства нарративного «Я», которые могут быть с успехом использованы в различных

моделях системы ППО в условиях «мягкого» моделирования образовательного процесса.

– Нарративное «Я» существует без заданных непрерывностей, оно дискретно и может постоянно перестраиваться, так как, будучи феноменом локальной ситуации, меняется с эволюцией этой ситуации, то есть, в любой момент готово установить разрыв с собой.

– Нарративное «Я» диалогично, включает в себя множество позиций, сложно взаимодействующих с собой, в том числе позиций других субъектов. Форма «Я» - разновидность концептуализации, а концепты могут вступать во взаимоотношения друг с другом (Peters, Marshal).

– Нарративное «Я» рефлексивно, его содержанием являются не столько некие характеристики идентичности (личностные характеристики, передовой профессиональный опыт), сколько способы рефлексии самого себя.

Таким образом, *образовательная субъективность* выступает в виде *набора техник себя, ведущих к нарратизации «Я»*. Ее нельзя рассматривать фундаментальной целью образования, как это предполагается в рамках, например, телеологического подхода, а неким эффектом, появление которого не может быть заранее предугадано и детерминировано педагогическими действиями, но, тем не менее, управляемо средствами педагогического процесса.

Принимая во внимание разнородность контингента обучаемых на курсах ППО, его частую сменяемость, преподавателям и методистам следует иметь в виду, что образовательная субъективность позволяет слушателю радикально трансформировать себя и каждый раз заново строить свою позицию, никогда не описывая ее исчерпывающим образом. Случайность такой трансформативности позволяет достаточно ясно представить возможность возникновения разрывов в опыте и идентичности субъекта и тем самым толкать организаторов курсов на вступление с обучающимися в более гибкие отношения с быстро меняющимися условиями (ситуация неопределенности).

Способность слушателей осуществить ответственный выбор в ситуации неопределенности на основе самоопределения и

саморефлексии мы рассматриваем как оптимистический способ овладения *нелинейной ситуацией* и, как следствие, *механизмом самообучения и саморазвития*. С точки зрения эволюционной эпистемологии, использующей эволюционные, нелинейные, синергетические модели для понимания процессов познания, творчества, а также приобретения нового знания в процессе обучения, сам процесс следует рассматривать как «адаптивную модификацию» генетически врожденного поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие [Текст] / отв. ред. С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская. – СПб.: АППО, 2007.
2. Ахмеров, Р.А. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности [Текст] / Р.А. Ахмеров, Г.С. Прыгин // Психологический журнал. – 2005. – №6. – С.25-34.
3. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения [Текст] / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – №3. – С.109-129.
4. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – №5. – С.46-54.
5. Гидденс, Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь [Текст] / Э.Гидденс. М.: Весь мир, 2004.
6. Гусельцева, М.С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии [Текст] / М.С. Гусельцева // Психологический журнал. – 2005. – №6. – С.3-15.
7. Егоршин, А. Прогноз (о перспективах образования в России) [Текст] / А. Егоршин // Высшее образование в России. – 2000. – №4.
8. Зборовский, Е. Самообразование – парадигма XXI века [Текст] / Е. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С.25-33.
9. Зеер, Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обу-

чаемых [Текст] / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – №3.

10. Митькин, А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть I [Текст] / А.А. Митькин // Психологический журнал. – 2008. – № 3.

11. Мукушев, Б.А. Проблемы формирования нелинейного стиля мышления личности [Текст] / Б.А. Мукушев // Педагогика и психология. – 2009. – №4. – С.15-22.

12. Слободчиков, В.И. Антропология образования: ее возможность и действительность [Текст] / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2007. – №1.

13. Стуканов, А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук. / А.П. Стуканов. – М.: [б.и.], 2003.

14. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы образования и самообразования человека [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований. – Воронеж: РАО, МПСИ, 2004.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Берегова И.Л. (Шуя),
Купцова Л.Б. (Шуя)*

Важным в развитии образовательного учреждения является внедрение системы управления в вузе на основе качества, это позволяет вовлечь весь коллектив, в том числе и студентов, в обеспечение высоких результатов учебной и научной деятельности вуза. Для этого, прежде всего, необходим новый уровень профессиональной подготовки сотрудников вуза, что достигается на основе их обучения.

Оценивание качества образовательного пространства является коллективным и многофакторным процессом, цель которого не только оценивание как таковое, но и контроль над соблюдением системы стандартов, отслеживание изменений и

новшеств; процесс оценивания должен быть очевидным, основанным на реальных явлениях и фактах, касающихся работы конкретных институтов и образовательных учреждений [1].

Рассматривают пять широких подходов к системе качества в высшем образовании. Качество рассматривается как:

- специальный процесс, направленный на положительный результат на «выходе»;
- процесс усовершенствования в рамках образовательного процесса;
- соответствие целям, что обозначает выполнение запросов, требований и ожиданий потребителей;
- результат капиталовложений;
- трансформации, обозначающие изменения в совершенствовании, предоставлении возможностей для студентов или в развитии новых знаний [2].

Анализируя различные трактовки понятия качества, отметим наиболее важные характеристики:

- взаимосвязь с целями функционирования образовательной системы;
- многомерность и многофакторность определения качества;
- зависимость в определении качества от различных точек зрения, аспектов рассмотрения образовательной системы и т. д.

При обсуждении проблем качества образования говорят об оценивании, контроле, мониторинге, обеспечении качества и др.

Контроль качества (quality control) - применяется для обозначения, как правило, внешних процедур оценки качества, ориентированных на достижение некоторого ожидаемого уровня качества.

Мониторинг качества (quality monitoring) - подразумевает процессы непосредственной оценки или отслеживания тех или иных критериев или индикаторов качества, определяет «уровень» качества, он связан также с оценкой эффективности материальных вложений.

Менеджмент качества обеспечивает:

- постоянную ориентацию на удовлетворение потребностей всех заинтересованных сторон;

- средства и методы принятия решений;
- методы, гарантирующие успешность деятельности;
- мобилизацию усилий участников трудового процесса в направлении поставленных целей [3].

В системе высшего образования России более развита внешняя оценка качества, ориентированная на стандарты и показатели эффективности. Основными элементами системы качества в России являются стандартизация и процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации, а также комплексное оценивание образовательных учреждений в целом и отдельных специальностей на основе рейтинговой системы. Все эти процедуры включают проведение внутренней проверки.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Шуйский государственный педагогический университет» реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по различным направлениям подготовки (специальностям); осуществляет подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников; выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук; является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности.

Фундаментом в университете системы управления качеством является мониторинг качества деятельности вуза. Лабораторные материалы к мониторингу (анкеты, графы, шкалы) разработаны специалистами вуза на основании системы SWOT-анализ, который помогает проанализировать сильные стороны, слабые стороны, возможности и риски того или иного структурного подразделения и вуза в целом. Мониторинг качества, проводимый во всех структурных подразделениях вуза, освещает широкий спектр исследовательских, прогностических, организаторских, диагностических и интерпретационных задач, процесс решения которых и представляет собой управление качеством.

Измерение, анализ и повышение наиболее важных результатов образовательного процесса осуществляется деканами совместно с членами совета факультета по следующим основным

позициям: цели, процесс, результаты (уровень готовности выпускников к предстоящей деятельности); качество учебной и научной информации (монографии, программы, учебные планы, учебники, учебные пособия, компьютерная база, выход в интернет); качество средств образовательных коммуникаций (новые формы, новые методы, оригинальные технологии и т.п.); качество состава преподавателей (мужчин, женщин, средний возраст: докторов наук профессоров, докторов наук доцентов, кандидатов наук профессоров, кандидатов наук доцентов, кандидатов наук без ученой степени); качество состава студентов (здоровье, количество мужчин и женщин, % выпускников из сельских школ, % выпускников городских школ, средний вступительный балл, конкурс, развитие готовности от курса к курсу); качество конечных результатов (по признакам обратной связи: сравнительный анализ качества вступительных экзаменов по конкретным учебным дисциплинам).

Применительно к сфере высшего образования качество результатов образовательной деятельности определяется качеством знаний, навыков и умений выпускников вузов, их активной гражданской позицией, уровнем культуры и нравственности. Высокое качество результатов может быть достигнуто только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется, с одной стороны, его содержанием, а с другой – его обеспеченностью материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет» (ШГПУ). В то же время высокое качество образовательного процесса может быть достигнуто при качественном функционировании всей системы вуза, включая качество менеджмента на всех уровнях управления и качество организации вспомогательных процессов.

Система качества внедряется в ШГПУ на базе принципов менеджмента качества:

- ориентация на потребителей;
- лидирующая роль руководства;
- вовлечение сотрудников;
- процессный подход;
- системный подход к менеджменту;

- постоянное улучшение;
- принятие решений, основанное на фактах;
- взаимовыгодные отношения с поставщиками.

Система менеджмента качества (СМК) образования применяется в работе факультетов и подразделений ШГПУ при проектировании и реализации образовательных программ, базирующихся на Государственных образовательных стандартах и требованиях Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, учебных планах.

Целью системы менеджмента качества ШГПУ является выполнение Миссии ВУЗа, реализация стратегического плана развития университета до 2013 г., направленных на достижение высокого качества результатов деятельности и обеспечение результативного и эффективного функционирования всех процессов, в первую очередь – процессов подготовки специалистов на основе принципов управления качеством.

Главная цель университета в области качества – подготовка квалифицированных и востребованных на рынке труда специалистов и научных кадров, способных работать на высокопрофессиональном уровне.

Приоритетные направления политики ШГПУ в области качества:

- формирование системы менеджмента качества образовательной деятельности на основе законодательных требований и общепризнанных стандартов;
- развитие кадрового потенциала университета;
- внедрение системы мониторинга качества подготовки кадров с использованием современных информационных технологий;
- развитие академической среды, направленной на творческую самореализацию личности, обладающей ответственностью, гражданским самосознанием и потребностью к непрерывному образованию на протяжении всей жизни;
- постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом требований и ожиданий студентов, работодателей, персонала университета, общества и государства;

- повышение конкурентоспособности университета на региональном, национальном и международном рынках образовательных услуг;
- укрепление материально-технической базы университета.

Качество образования в университете обеспечивается на основе следующих принципов:

- фундаментальная подготовка и гармоничное развитие личности обучающихся;
- интеграция учебного процесса и современных научных исследований;
- ориентация на текущие и перспективные потребности рынка труда;
- высокий профессиональный уровень научно-педагогических кадров;
- системный подход к решению проблем качества образовательной деятельности;
- мотивация и активное вовлечение преподавателей, сотрудников и студентов университета в деятельность по улучшению качества образования;
- открытость к взаимовыгодному сотрудничеству и обеспечение высокого доверия деловых партнеров к ШГПУ.

Высшее руководство университета способствует доведению политики в области качества образовательной деятельности до заинтересованных сторон, создает необходимые условия для ее эффективной реализации и обязуется, чтобы она соответствовала требованиям потребителей и постоянно повышала результативность системы менеджмента качества.

Стратегия, цели, задачи, планы в области качества образования в университете доводятся до сведения сотрудников и обсуждаются:

- на заседаниях Ученого совета;
- на встречах ректора с коллективами подразделений;
- при проведении научных семинаров и конференций;
- на заседаниях учебно-методического совета университета;

- на заседании Советов факультетов;
- на заседаниях методических комиссий;
- на совещаниях кураторов;
- на заседаниях кафедр;
- приемной комиссии.

Цели и задачи по обеспечению качества образования включаются, в зависимости от их характера, в ежегодные планы руководителей соответствующих подразделений ШГПУ.

Система качества в университете включает в себя мониторинговые исследования качества образования студентов и выпускников, стратегическое планирование, перспективную программу обеспечения и развития качества образования в вузе, анализ результатов, корректирующие и предупреждающие мероприятия, элементы внутреннего аудита, работу с поставщиками и потребителями.

Каждый сотрудник играет активную роль во внедрении и оценке эффективности системы гарантий качества образования в ШГПУ. Ответственность и полномочия персонала университета определяются должностными инструкциями и положениями о структурных подразделениях университета, которые находятся на рабочих местах.

В должностных инструкциях для каждого сотрудника, руководящего работой, исполняющего работу или проверяющего работу, влияющую на качество образовательной услуги, определяются ответственность, полномочия и организационная свобода:

- принимать меры по предотвращению появления любых несоответствий, касающихся образовательного процесса и системы гарантий качества образования в университетах;
- идентифицировать и регистрировать любые проблемы, касающиеся образовательного процесса и системы гарантий качества образования в университете;
- инициировать, предлагать или обеспечивать принятие необходимых решений в рамках своих полномочий;
- контролировать выполнение решений.

Система контроля качества образования в ШГПУ включает в себя следующие элементы:

- текущая аттестация обучающихся;
- промежуточная аттестация обучающихся;
- итоговая аттестация обучающихся;
- итоговая государственная аттестация выпускников.

Реальными показателями эффективности системы качества университета являются:

- снижение затрат на «плохое качество» (снижение количества отчисленных за неуспеваемость студентов, снижение числа пересдач экзаменов);
- улучшение аккредитационных показателей университета в целом и в отдельных структурных подразделениях;
- улучшение управляемости коллективом университета благодаря повышению обоснованности и оперативности принимаемых решений (соблюдение сроков выполнения документов).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Интеллектуальные обучающие системы и виртуальные учебные организации [Текст] / под ред. В.В.Голенкова, В.Б.Тарасова. – Минск: БГУИР, 2009. – 230 с.

2. Исаев, В.С. Потребность предприятий в дополнительном обучении персонала [Текст] / В.С.Исаев // Управление персоналом. – 2008. – № 12. – С.56-57.

3. Солонин, С.И. Менеджмент качества образовательной услуги (руководство для преподавателей вузов): учебное пособие для системы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений [Текст] / С.И. Солонин. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2010. – 190 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.А. Болдова (Москва)

Для использования новых информационных технологий в учебном процессе требуется управление со стороны преподавателя самостоятельной учебной деятельностью студентов. На современном этапе обучения иностранным языкам особое вни-

мание обращается на развитие способностей к самостоятельной учебной деятельности, на создание возможностей развития способностей у студентов самостоятельно изучать и совершенствовать иностранный язык, на активизацию личного потенциала студента. Изучая иностранный язык с помощью новых технологий (Интернет, интерактивная сеть www), студент сталкивается с целым рядом трудностей. И, что особенно важно, отсутствием умений: решать учебные задачи, вести поиск самостоятельных путей преодоления непонимания информации в сети www, создавать оригинальные самостоятельные учебные «гипертекстовые продукты» (рефераты, курсовые работы, дипломные работы), интерактивно взаимодействовать в сети www (блоги, форумы, чаты, и т.п.). Выполнение заданий требует при этом приобретение способностей осуществлять рефлексию, анализ, планировать свою самостоятельную учебную деятельность в сети www, считывать информацию с иностранных текстов из сети www [1], вести дискурс на сайтах изучаемого языка.

Так, в ходе опытного обучения иностранным языкам студентов старших курсов Московского педагогического государственного университета (МПГУ), была применена разработанная нами методическая система формирования интерактивного взаимодействия в сети www с немецкими профессорами и студентами европейских университетов. При формировании интерактивной компетенции мы предлагали различать три составляющие её субкомпетенции: социальную, стратегическую, учебно-познавательную.

Первая субкомпетенция предполагает наличие определённых знаний, умений, и, необходимые для их осуществления, личностные способности. В данную компетенцию должны быть включены умения: инициировать сетевое общение с иностранными студентами; запрашивать гипертекстовую информацию в сети www в письменном виде; уметь понимать и давать оценку высказываниям партнёра по коммуникации; составить своё высказывание (запрос очередной информации или ответ на высказывание партнёра и т. п.).

Во вторую субкомпетенцию входят определённые знания, необходимые для проявления и наличия данной компетен-

ции, способности и умения: работать с гипертекстами на иностранном языке с соблюдением конкретной техники; определять тему, цель, содержание воспринимаемого информационного текста; прогнозировать коммуникативные намерения партнёров в блогах, чатах на основе гипертекстов и т. п.

Учебно-познавательная субкомпетенция также содержит определённые знания, необходимые для её формирования, способности и умения: работать с многоязычными гипертекстовыми материалами сети Интернета (выбирать требуемый текстовый материал); определять лингвистическую ценность получаемой информации на иностранном языке, по разрабатываемой студентами тематике; осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности в сети www, подключаясь к виртуальным лекциям и виртуальным семинарам европейских университетов по соответствующим программам при необходимости с проведением последующих консультаций и др.

Организуя управление самостоятельной учебной деятельностью студентов в сети www, преподаватель должен сначала научить студентов работать в сети www. На специально запланированных аудиторных занятиях преподаватель демонстрирует многообразие немецких сайтов сети www; на примерах показывает, как студент должен «встраивать» свою учебную деятельность в дидактически упорядоченные процессы освоения профессионального и лично-значимого опыта, который предлагается университетами Германии, сайтами Goethe-институтов различных стран в сети www; показывает, как войти в интерактивную реальность (виртуальные лекции и семинары) с целью запроса помощи в решении своей лингвистической или профессиональной задачи.

Преподаватель заранее знакомит студентов с типами интерактивных заданий и даёт инструкции к выполнению этих заданий. Он обращает внимание, что в интерактивном взаимодействии разные участники (один – группа – профессор и т.п.). Преподаватель заранее объясняет и демонстрирует разделение функций при выполнении заданий (если запрашивается помощь у иностранных студентов, как носителей изучаемого языка), что в

последующем даёт ему полное представление об учебной деятельности в сети www.

Далее преподавателю рекомендуется обратить внимание студентов на новые необычные для них явления лингвистического характера, имеющих место в текстах блогов, чатов, форумов и т.п. Следует объяснить, как включаться в различные виртуальные проекты совместной работы преподавателей, профессоров немецких университетов для того, чтобы понять различные приёмы преподнесения материалов лекций, семинаров и отдельных сообщений профессоров немецких университетов.

Для тренировки выполнения определённых учебных действий в сети www, студент получает домашнее задание, например, создать гипертекст как авторский замысел по конкретной теме профессиональной направленности. В процессе внеаудиторных заданий студент постепенно набирает опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, необходимых для совместного исследования учебной задачи и проектирования её решения, например, дизайн-проектирование конкретных конструкций студентами факультета дизайна промышленных предприятий.

После выполнения заданий студент может восстановить ход своей учебной деятельности, связанный с выполнением конкретного задания в сети www, благодаря запросу памяти компьютера, о последовательности «учебных шагов» в сети www. На групповых занятиях, при выполнении интерактивных заданий (студенты учебной группы и студенты европейского университета) участвуют в сетевых дискуссиях, виртуальных играх, в виртуальных консультациях, например, при использовании тематических блогов и т.п. А так как такая работа строится в форме письменного диалога или устного в сети www, то с целью научиться самостоятельно изучать иностранный язык, студенты овладевают определёнными приёмами, позволяющие им решать и профессиональные задачи с помощью сети www. Это приёмы «входа» в ресурсы виртуальных профессиональных сообществ, в интерактивный сетевой диалог, как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую студентов к совместному обретению нового языкового опыта. Перед преподавателем в

современных условиях стоят важные проблемы методических разработок управления самостоятельной деятельностью студентов для личностно-профессионального саморазвития в фазе их профессионального становления.

Успехи в осуществлении общения в виртуальной реальности с носителями изучаемого языка, мотивируют студента к продолжению регулярной работы в сети www, которая способствует развитию его лингвистических, профессиональных знаний и умений, его социальной ориентации. Общение с иностранными партнёрами происходит в форме письменных диалогов (возможно и устных) диалогов, что способствует формированию у студентов языкового самопознания и вступлению их в виртуальные профессиональные сообщества, что расширяет его языковой опыт и делает доступным индивидуальные и профессиональные установки других людей. Таким образом, и их вступлению в работу сети www как в специфическую обучающую среду.

Преподаватель каждый раз интересуется результатами временных данных о проведении виртуального общения на иностранном языке (благодаря записи состоявшегося сетевого иноязычного общения). Анализ записи позволяет оценить достижения сформированности умений (в языковом и содержательном плане) для работы в сети www. Преподаватель может давать индивидуальные рекомендации студентам по совершенствованию конкретных знаний и умений. Наряду с конкретными примерами, представляется ценным организация самоконтроля и самооценки студентов своих достижения все сети www. Для этого рекомендуется сравнивать свою самооценку с оценкой как преподавателя, так и партнёров по иноязычному общению, а также использовать достигнутые намерения в иноязычном общении как оценку своих коммуникативных целей. Следует заметить, что развитие умений общаться в сети www на иностранном языке развивает у студента способности включения в гипертекстовую сеть по индивидуальным потребностям (и личностно-профессиональным), а не только по заданию преподавателя.

Изложенное выше опытное обучение показало, что новые информационные технологии позволяют изменить отноше-

ние студентов к учебному процессу, организовать самостоятельную учебную деятельность студентов, заинтересовать его в оптимизации своего образования в повышении уровня владения иностранным языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болдова, Т.А. Обучение студентов иностранным языкам в веб-сети с использованием Интернет-технологий [Текст] / Т.А. Болдова // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы: вестник Московского государственного лингвистического ун-та, вып.546. – М.: МГЛУ, 2008. – С.109-123.

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОО К ВНЕДРЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ В РАМКАХ ПРОЕКТА «МОДЕРНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Д.В. Бочков (Оренбург)

Актуализация проблемы интеграции педагогической науки и практики в управлении образовательным процессом связана со сменой парадигмы образования, переосмыслением его целей, обновлением содержания, поиском эффективных методов, форм и средств обучения, что предполагает интеграцию всех компонентов образовательного процесса образовательного учреждения любого типа.

Изменение характеристик управления в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОО) связано с необходимостью дальнейшего освоения системой дошкольного образования Оренбургской области инновационных процессов.

На современном этапе инновации перестают рассматриваться модным сопровождением в управлении образовательным учреждением, а становятся обязательным условием становления ДОО как открытой системы с целью обеспечения воспитанников качественными образовательными услугами, что актуализирует

проблему их планирования, организации и контроля.

Становится очевидным то, что имеющая место в практике стихийность, неуправляемость процессов освоения и внедрения педагогических новшеств в содержание образования, формы и методы обучения не соответствуют в полной мере предъявляемым требованиям государством к системе дошкольного образования.

Сегодня в области управления инновационными процессами в ДОО особое внимание уделяют решению ряда общих проблем, в том числе:

- бессистемность, отсутствие ориентированности инновационных усилий педагогов на достижение ожидаемых результатов (цели);

- экстенсивный характер отбора новшеств педагогическими коллективами;

- формальный подход со стороны муниципальных органов управления к качеству и уровню профессиональной компетентности педагогов и руководителей ДОО, работающих в инновационном режиме;

- формальный подход к созданию и функционированию управляющих и попечительских советов ДОО;

- непонимание сущности новой системы оплаты труда как ядра нормативного бюджетного финансирования ДОО в рамках новой модели «бюджетирование, ориентированное на результат»;

- консерватизм и профессиональная некомпетентность глав администраций муниципальных образований в вопросах образования порождают такие результаты негативного характера, как:

- 1) невнимание к созданию новых возможностей и свойств образовательной среды, способствующих развитию ДОО (конкретного образовательного учреждения) и др.;

- 2) отсутствие мотивов создания инновационного поля и управления инновационным процессом, системных процессов диссеминации инновационного опыта педагогов и образовательных учреждений на муниципальном уровне;

- 3) отсутствие, на уровне муниципальных органов управ-

ления, индикаторов эффективности деятельности руководителя ДООУ и самого образовательного учреждения.

Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета (ИПКиППРО ОГПУ), начиная с сентября 2011 года в рамках федерального проекта «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования», осуществляет стажировку руководителей ДООУ по программе «Управление модернизацией ДООУ в условиях системных обновлений», а также стажировку специалистов муниципальной системы образования Оренбургской области по программе «Модернизация региональной системы дошкольного образования».

На сегодняшний день в проекте приняло участие более 100 руководителей и специалистов системы дошкольного образования Оренбургской области, 10 из которых являются руководителями стажерских площадок (ДООУ, уже реализующие ФГТ).

В рамках реализации федерального проекта был проведен мониторинг готовности региональной системы ДООУ Оренбургской области по основным направлениям модернизации ДООУ в условиях системных обновлений сферы образования:

- модуль нормативно-правовой;
- модуль системных обновлений дошкольного образования;
- модуль управления реализацией ООП.

В рамках проведения мониторинга готовности ДООУ к внедрению и реализации ФГТ руководителями ДООУ было соотнесено фактическое состояние своих ДООУ с требованиями, предъявляемыми к ДООУ при внедрении и реализации ФГТ в разрезе следующих блоков:

- управление введением ФГТ;
- создание системы управления инновационными процессами (планирования, организации, контроля);
- нормативно-правовое обеспечение введения ФГТ (нормативные правовые документы);
- кадровое обеспечение введения ФГТ;
- финансовые условия реализации ФГТ;
- материально-технические условия;

- информационное обеспечение введения ФГТ;
- учебно-методическое и информационное обеспечение реализации основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения;
- научно-методическое обеспечение введения ФГТ;
- система методической работы с воспитателями ДОУ;
- контроль и мониторинг введения ФГТ.

В мониторинге приняло участие 100 ДОУ Оренбургской области, из которых 10 являются стажерскими площадками.

Результаты мониторинга показали следующее.

1) По блоку управление введением ФГТ в муниципальную систему ДОУ единицы отметили, что коллектив ДОУ ознакомлен с приказом № 655 от 23.11.2009 г., проведено обсуждение и создана рабочая группа. 90% учреждений указали по блоку, что данная работа находится на стадии планирования и требуется разработка системы управления ДОУ в соответствии с ФГТ, другие указывают на необходимость более детального анализа нормативно-правовой базы.

2) По блоку нормативно-правовое обеспечение введения ФГТ (наличие сформированных пакетов нормативно-правовых документов в ДОУ) единицы указали на факт наличия изменения в уставах ДОУ и наличие пакета локальных документов, обеспечивающих внедрение ФГТ. 90% указали на необходимость разработки подобных пакетов документов.

3) По блоку кадровое обеспечение 98% ДОУ указывают на полную комплектацию персонала, необходимого для реализации ФГТ, уровень квалификации соответствует предъявляемым требованиям, регулярно проводятся мастер-классы и другие мероприятия, позволяющие осуществлять обмен передовыми технологиями и знаниями, педагоги, в соответствии с план-графиком по ДОУ, повышают свою квалификацию, как за счет средств учредителя, так и за счет своих собственных.

4) По блоку финансовые условия реализации ФГТ 100% руководителей ДОУ указали на факт того что не знакомы с методикой нормативного подушевого финансирования затрат на содержание и оказание образовательных услуг детям в дошкольных образовательных учреждениях. Что касается выплат сти-

мулирующего характера, все руководители указывают на регулярную их выплату педагогическому персоналу.

5) По блоку материально-технические условия реализации ФГТ 100% руководителей ДОУ указывают на соблюдение и соответствие санитарно-гигиенических норм образовательного процесса, 50% указало на недостаточность санитарно-бытовых условий (наличие гардероба, санузлов, мест личной гигиены и т.д.), 30% указало на необходимость их замены, 100% руководителей ДОУ указало на несоответствие ДОУ требованиям пожарного и энергонадзора, необходимость замены электропроводки и т.д. Что касается беспрепятственного доступа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры ДОУ, 50% указали на необходимость оборудования ими ДОУ, у остальных имеется в наличии на территории ДОУ и в самом учреждении.

90% учреждений указывает на несоответствие требованиям пищеблоков и срочного капитального ремонта их и замены оборудования (1991 года), помещения для медицинского персонала не соответствует требованиям. Износ мебели по большинству ДОУ составляет свыше 80%.

6) По блоку информационное обеспечение введения ФГТ 100% учреждений занимаются планированием, осуществляется процесс взаимодействия между участниками образовательного процесса, с органами, осуществляющими управление в сфере образования, но при этом 90% ДОУ указало на отсутствие собственного сайта.

7) По блоку учебно-методическое и информационное обеспечение реализации ФГТ 100% учреждений указало, что учебные планы ДОУ по всем направлениям имеются и соответствуют требованиям ФГТ (хотя эти позиции противоречат информации приведенной в блоках выше, т.к. указывали руководители обратное), используются в работе современные педагогические технологии.

8) По блоку научно-методическое обеспечение введения ФГТ 98% ДОУ дало оценку как слабое, ввиду отсутствия финансовых средств и соответственно возможности прибегнуть к услугам узких специалистов, ввиду невозможности оплаты их тру-

да. 99% ДОУ указало на тот факт, что задание учредителя еще формируется как по своей форме, так и по содержанию, западающая часть – конечный результат, за который должны ДОУ отчитываться.

9) По блоку контроль и мониторинг введения ФГТ большая часть ДОУ оставило поле пустым, 15% ДОУ указало, что контроль осуществляется частично, многие процессы протекают бесконтрольно.

Проблемы, выявленные в ходе мониторинга по выше обозначенным модулям:

- консерватизм мышления корпуса руководителей ДОУ и специалистов отделов образования;

- слабое владение современным управленческим понятийным полем;

- недостаточное владение руководителями ДОУ содержанием концептуальных документов (федеральных законов), либо не знание о их существовании, нормативных и правовых актов, источников их получения администрацией ДОУ;

- административное давление со стороны отделов образования в принятии решений в организационной, финансово-хозяйственной деятельности ДОУ, об изменении статуса на автономное учреждение, в выборе размещения счетов ДОУ (казначейство или кредитная организация);

- в связи с отсутствием у большинства руководителей ДОУ специальной управленческой подготовки, стажеры в ходе работы стажерских площадок испытывали проблемы, связанные с применением управленческих технологий, в частности - стратегического управления, подготовка плана финансово-хозяйственной деятельности ДОУ, подготовка локальных документов, являющихся сопровождением при переходе в автономные учреждения или при ведении иной приносящей доход деятельности.

Вывод по результатам мониторинга: не более 10% ДОУ готовы по обозначенным блокам к реальной реализации ФГТ, остальные 90% учреждений подошли к вопросу формально и по сей день остаются в регламенте прежних и форм и содержания

работы ДОУ, что требует работы ИПКиППРО с этими руководителями в рамках программ повышения квалификации.

В результате разработанных в ходе курсов муниципальными командами управленческих мер, направленных на проектирование модели управления инновационными процессами в условиях диссеминации инновационного опыта ДОУ, можно предположить, что в среднесрочной перспективе будут наблюдаться следующие изменения, носящие положительный вектор направленности:

1. Инновационное образование станет основным ресурсом социально-экономического развития региона и государства в целом.

2. Активное инновационное обновление всех элементов образовательной системы, создадут условия вывода ДОУ из состояния «закрытости», корпоративности в состояние открытости, партнерствам с социумом.

3. Результаты диссеминации будут рассматриваться целевыми ориентирами развития содержания процесса дошкольного воспитания и образования.

4. Освоение и внедрение инновационных продуктов образовательной деятельности в образовательном процессе будет рассматриваться коллективом ДОУ как необходимое условия развития ДОУ.

5. При разработке механизмов управления процессами обновления ДОУ главенствующее место займет подготовка следующих управленцев: руководителей ДОУ, бухгалтеров, заместителей заведующего ДОУ по экономическим вопросам, управляющих попечительским и иными советами.

6. Смена основных ориентиров развития целевых, содержательных и процессуальных характеристик развития образовательного процесса определит новый класс проектно-исследовательских задач, которые раньше в педагогической науке и практике не возникали: поиск новых способов, инструментов управления в условиях парадигмального многообразия педагогической реальности, внедрения в практику ДОУ нормативно-бюджетного финансирования, переход в автономный режим функционирования и др.

Пожеланием руководителей ДООУ явилось создание механизма обратной связи с командой тьюторов на региональном и федеральном уровнях в процессе дальнейшей реализации и оказания методического и научного сопровождения, а также практической помощи в модернизации муниципальной системы дошкольного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года

2. Постановлением Правительства РФ от 02 сентября 2010 года №671 «О порядке формирования государственного задания в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания»

3. Приказ Министерства Финансов Российской Федерации и Министерства экономического развития Российской Федерации от 29.10.2010 №137н/527 «О методических рекомендациях по расчету нормативных затрат на оказание федеральными государственными учреждениями государственных услуг и нормативных затрат на содержание имущества федеральных государственных учреждений»

4. Рытов, А.И. Государственная политика в системе общего образования Российской Федерации [Текст]: учебное пособие / А.И. Рытов, О.Э. Крутова, Т.В. Светенко и др. – М.: АПК-КиППРО, 2009. – 86 с.

5. СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» от 27 августа 2010 года № 18267

6. Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, утвержденным Постановлением Правительства РФ от 12 сентября 2008 года N 666 г.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

И.А. Бугайчук (Ярославль)

Перед современной школой стоит задача формирования личности, готовой жить в стремительно меняющемся мире, в условиях высокой неопределённости будущего. В школьном образовании акцент перемещается с усвоения определённой суммы фактов на формирование умения и потребности самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, а также на развитие коммуникативных навыков, готовности сотрудничать с другими людьми. Решению этих задач способствует изучение информатики и информационных технологий в школе [2].

Приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле этот термин можно определить как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [5]. В основе концепции УУД лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

– формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Информатика как наука и как учебный предмет играет важную роль в процессе формирования УУД, так как они могут быть перенесены на изучение других предметов. В процессе изучения дисциплины в школе эффективно развивается целый ряд универсальных учебных действий: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные. Рассмотрим различные действия и принципы их развития, заложенные в курсе информатики.

В процессе изучения информатики ученик получает возможность для формирования личностных универсальных учебных действий:

- умения находить ответ на вопрос о том, какой смысл имеет использование современных информационных технологий в процессе обучения в школе и самообразования;
- внутренней позиции школьника на уровне положительного отношения к школе, понимания необходимости учения;
- широкую мотивационную основу учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы;
- учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи [6].

Использование в курсе специальных обучающих программ, имеющих дидактическую нагрузку, связанную с материалом учебника устанавливает отношение к компьютеру как к инструменту, позволяющему учиться самостоятельно.

Развитие действия нравственно-этического оценивания происходит во время изучения содержательной линии «Компьютеры как универсальное устройство обработки информации», а также в процессе создания различных информационных объектов с помощью компьютера. Результатом развития УУД нравств-

венно-этического оценивания на уроках является сознательное принятие и соблюдение правил работы в школьной сети, а также правил поведения в компьютерном классе, направленное на сохранение школьного имущества и здоровья ученика и его одноклассников. Изучение данных правил развивает умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, углубляет знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения при работе с любой информацией и при использовании техники коллективного пользования. Хотя изложению этого материала в программе курса в сумме отводится всего несколько часов, к нему ученики постоянно возвращаются перед тем, как начать работу на компьютере, добиваясь не только знания этих правил, но и их сознательного выполнения как общепринятых моральных и этических норм [3].

В процессе изучения информатики ученик получит возможность для формирования действий:

- выделения и осознания того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению;

- осознание качества и уровня усвоения.

Также обучающийся научится:

- принимать и сохранять учебную задачу;
- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её решения, в том числе, во внутреннем плане;

- осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату;

- адекватно воспринимать оценку учителя;
- различать способ и результат действия;
- вносить коррективы в действия в случае расхождения результата решения задачи на основе ее оценки и учета характера сделанных ошибок;

- в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи;

- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве.

Все элементы двух названных списков составляют перечень регулятивных универсальных учебных действий [6].

К познавательным УУД, формируемым на уроках информатики и ИКТ, относятся:

- осуществление поиска, сбора, фиксации собранной информации;
- организация информации в виде списков, таблиц, деревьев;
- использование знаково-символических средств;
- ориентирование на разнообразие способов решения задач;
- осуществление анализа объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
- проведение сравнения, классификации по заданным критериям;
- построение рассуждения в форме связи простых суждений об объекте;
- установление аналогий;
- владение общими приемами решения задач [6].

Учащиеся, взрослея и переходя из класса в класс, в той или иной степени расширяют круг теоретических знаний и практических умений, становятся более развитыми при любых методах, формах и технологиях обучения. Но если процесс развития УУД станет целенаправленным и управляемым, то в более короткий срок будут достигнуты более высокие результаты. Многие умения являются сложными по своему составу и включают в себя ряд простых умений и навыков, формирование которых необходимо производить поэтапно. Учителю необходимо в каждый отрезок времени договариваться с детьми, какое универсальное учебное действие они будут развивать. При этом обучающиеся понимают, чему они учатся в данный момент, выступают в роли субъекта своей деятельности, выполняя задания более осознанно. Для формирования тех или иных УУД учителю следует подбирать то предметное содержание, которое наиболее эффективно способствует развитию этих действий. На одних темах курса целесообразно развивать познавательные УУД, на других – личностные и т.д.

Деятельность учителя по формированию универсальных учебных действий является одной из приоритетных на сегодняшний день, так как в основе УУД лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции) и выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Формирование универсальных учебных действий способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определенных, заранее планируемых учителем результатов. Педагог должен осуществить переход от обучения как преподнесения системы знаний к активному решению проблем с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству обучающихся и учителя в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения [8].

И самое главное – заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения основы формирования универсальных учебных действий подчёркивают ценность современного образования – школа должна побуждать молодёжь принимать активную гражданскую позицию, усиливать личностное развитие и безопасную социальную включённость в жизнь общества [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баркалиев, Т.Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т.Н. Баркалиев. – СПб: Каро, 2007.
2. Босова, Л.Л. Цели и содержание подготовки школьников в области информатики и информационных технологий в аспекте компетентного подхода / Л.Л. Босова // Педагогическая информатика. – 2005. – №2.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

4. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.

5. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195/>

6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195/>

7. Татьяначенко, Д, Воровщиков, С. Развитие общеучебных умений школьников [Текст] / Д. Татьяначенко, С. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – №8. – С.115-126.

8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2010.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОТРУДНИКОВ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА

Т.В. Бугайчук (Ярославль)

Быстрота изменений – это, пожалуй, определяющее свойство нашего времени, и оно пронизывает все сферы жизни. В эпоху командно-административной системы управления считалось, что, овладев какой-либо технологией в производстве или в управлении, можно было опираться на это в течение многих лет. Сейчас важным становится не текущее владение специальными навыками, а способность эти навыки быстро осваивать по мере необходимости. Такую способность обеспечивают уже не профессиональные знания и умения, а профессиональные ком-

петенции – качества человека, которые являются основой для успешной и эффективной профессиональной деятельности.

В настоящее время деятельность сотрудника администрации города сложна и динамична. Основные психологические особенности этой деятельности можно свести к следующим: большое разнообразие видов деятельности; постановка и достижение значимых целей; неалгоритмический, творческий характер деятельности, осуществляемый при недостатке информации и в условиях часто меняющейся, нередко противоречивой обстановки; ярко выраженная прогностическая природа решаемых задач; значительная роль коммуникативной функции; высокая психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принимаемые решения.

В связи с данной тенденцией определилась актуальность организации курсов повышения квалификации для сотрудников администрации города с целью повышения их профессиональной компетентности.

Концепция компетенций как условия набора кадров, их отбора, приема на работу и аттестации сотрудников стала очень популярной не только среди специалистов-практиков по управлению кадрами, но и среди руководящих инстанций.

В отличие от термина «квалификация» компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [3, 4, 6, 13]. Компетенция - это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности. Другие определения гласят, что компетенция – это группа знаний в определенной области, навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности, связанные с выполнением этой деятельности, могут быть измерены вопреки принятым стандартам и развиты через обучение. Существует ещё одно мнение. Компетенция - это базовая характеристика индивида,

которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях [13].

Рассмотрим понятия профессиональной компетенции и профессиональной компетентности. Профессиональная компетенция - это способность субъекта профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с должностными требованиями. Последние представляют собой задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли.

Профессиональная компетентность – качество действий сотрудника, обеспечивающих своевременное и оптимальное решение проблем и типичных профессиональных задач; видение проблем и их преодоление; нахождение нестандартных решений задач; гибкость и готовность принимать происходящие изменения, умение их инициировать и управлять ими; владение современными технологиями управления; владение проектными технологиями; умение видеть, развивать возможности и ресурсы работников [9].

Существуют две группы компетенций, необходимых профессионалу.

Специальные компетенции – те умения и навыки, которые связаны с областью профессиональной деятельности.

Базовые компетенции – группа компетенций, которая основывается на интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и волевых качествах человека. Базовые компетенции обладают двумя особенностями. Во-первых, они являются фундаментом, на котором строится профессиональная деятельность сотрудника. Во-вторых, по сравнению со специальными компетенциями, они гораздо труднее поддаются коррекции: изменить стиль мышления или коммуникации несравнимо сложнее, чем усвоить методику или технологию в профессиональной области [5].

Каждому работающему человеку – и специалисту, и руководителю – владение базовыми компетенциями необходимо (хотя бы в некоторой степени) для эффективной деятельности. И чем выше ступенька в иерархии руководства, тем выше требования к уровню владения этими компетенциями. Тот, кто не обладает необходимым уровнем базовых компетенций, неминуемо

теряет позиции и не сможет достичь существенного успеха в профессиональном мире. Низкий уровень базовых компетенций сотрудников городской администрации может создавать серьезные проблемы в целом, так как они не могут соответствовать постоянно изменяющимся требованиям современного мира.

Выполнялось много исследований по теме профессиональных компетенций для административных и контролирующих должностей. Опираясь на современные исследования компетентностного подхода (А.К.Маркова, Л.А.Степнова, Е.В. Земцова, А.И. Субетто), мы выделяем следующие базовые компетенции сотрудников администрации города (Таблица 1).

Таблица 1

Базовые компетенции сотрудников администрации города

№	Базовая компетенция	Профессиональные умения
1.	Организационная компетенция	Умение управлять временем и расставлять приоритеты (Тайм-менеджмент)
		Умение устанавливать цели и стандарты (Эффективное целеполагание)
		Умение планировать и составлять график работы
2.	Коммуникативная компетенция	Умение слышать и слушать собеседника
		Умение публично выступать и вести переговоры.
		Умение убеждать и влиять на собеседника
		Умение конструктивно разрешать конфликты (конфликтная компетентность)
3.	Когнитивная компетенция	Умение выявлять и решать проблемы
		Умение оценивать риски и принимать решения
		Аналитическое мышление
		Умение творчески подходить к принятию решений (Креативность)
		Умение изучать и применять новое на практике (Обучаемость)
		Умение направлять собственные профессиональные интересы и интересы окружения на успех, выявлять мотивы

		вы поведения людей.
		Умение совладать со стрессом (Стресс-менеджмент, стрессоустойчивость)

Именно на формирование данных базовых компетенций должны быть направлены курсы повышения квалификации для сотрудников администрации города. Учитывая специфику слушателей, в рамках курсов необходима разработка индивидуальных планов развития и программ обучения для достижения требуемого уровня компетентности и занятия более высокой должностной позиции сотрудниками администрации; определение методики формирования и развития компетенций кадрового резерва; формирование стандартов рабочего поведения и кодекса профессиональной этики; стимулирование профессионального развития сотрудников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Альтшуллер, Г. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач [Текст] / Г.Альтшуллер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
2. Архангельский, Г.А. Корпоративный тайм-менеджмент: энциклопедия решений [Текст] / Г.А. Архангельский. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
3. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Текст] / Т.Ю. Базаров. Режим доступа: http://tltsu.ru/publectures/lecture_06
4. Болонский процесс. Компетентностный подход // Материалы сайта социологического факультета МГУ. Режим доступа: <http://sodo.msu.ru/?s=main&p=bologne&t=03>
5. Вещиков, С. Базовые компетенции руководителя [Текст] / С.Вещиков, Пальчик М., Езерская К. Режим доступа: <http://altway.ru>.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – с 155.

7. Лукашенко, М. А. Профессиональные компетенции руководителя [Текст] / М.А. Лукашенко. Режим доступа: <http://bglitvak.ru>

8. Нечаев, Н.Н., Резницкая, Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – №1 – С.3-21.

9. Профессиональные компетенции. Материалы портала Smart education 23.01.09. Режим доступа: <http://www.smart-edu.com>

10. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е.В.Сидоренко. СПб.: Речь, 2007.

11. Управленческая эффективность руководителя [Текст] / М. Чуркина, Н.М. Жадько. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009.

12. Шакур, Ю.А. Профессиональные компетенции сотрудников, как инструмент конкурентоспособности организации [Текст] / Ю.А. Шакур. Режим доступа: <http://ctgg.ru>.

13. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения [Текст] / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. С.22.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Ю. Буракова (Ярославль)

В последнее время, в связи с реализацией компетентностного подхода, актуальным становится вопрос о поиске и научном обосновании средств и условий совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей математики, призванной обеспечить развитие компетентностей учащихся.

Математическое образование, с точки зрения компетентностного подхода, играет, пожалуй, одну из самых важных ролей в достижении математической компетенции, где математи-

ческая компетенция - это способность структурировать данные (ситуацию), вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты. Иными словами, математическая компетенция учащегося способствует адекватному применению математики для решения возникающих в повседневной жизни проблем. Поэтому, содержание и методы обучения в педагогическом вузе будущих учителей математики должны быть усовершенствованы в связи с изменениями в подходах к среднему (полному) образованию.

Тенденции развития общего среднего образования определены в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Сформулированные в ней задачи напрямую влияют на содержание и технологии педагогического образования, поскольку наша главная задача - обеспечить квалифицированными кадрами систему общего среднего образования. Как подчеркнуто в национальной образовательной инициативе, обновленная школа - это, прежде всего, «учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет».

Мы сознаем, что роль и функции учителя в современной школе серьезно изменились. В условиях повсеместного внедрения компьютерных технологий учитель освободился от многих видов рутинной работы в пользу творческой познавательной деятельности, направленной на помощь ученикам в поиске и анализе информации, на формирование навыков учиться, творчески мыслить, находить нестандартные решения.

Внедрение личностно-ориентированных технологий серьезно изменило методику преподавания, да и всю структуру школьной деятельности. Урок уже перестал быть единственной формой организации образовательного процесса. Серьезные акценты делаются на организацию проектной деятельности, самостоятельной внеаудиторной и внешкольной работы. Задачи социализации, воспитания, гармоничного развития школьников входят в число важнейших профессиональных задач учителя.

Опираясь на вышесказанное, мы считаем, что подготовка учителя математики, удовлетворяющего современным требова-

ниям, возможна лишь на основе системного, целостного подхода к обучению.

Профессионализации предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе посвящены концепция профессионально-педагогической направленности обучения (А.Г. Мордкович, Г.Л. Луканкин, Г.Г. Хамов и др.) и концепция фундаментирования опыта личности (В.Д. Шадриков, В.В. Афанасьев, Е.И. Смирнов и др.).

Наибольшее внимание ученых привлекает содержательный аспект профессионализма учителя математики. По мнению В.А. Тестова, большинство из них признало, что математическое образование в педагогических вузах имеет специфические особенности и должно коренным образом отличаться, например, от образования в классических университетах. В педвузе должна отводиться особая роль изучению математических структур, наиболее важных с точки зрения профессиональной направленности. Необходима фундаментальная математическая подготовка учителя, обеспечивающая ему действенные математические знания в пределах, далеко выходящих за рамки школьного курса математики, и универсальность во владении им различными математическими учебными предметами в школе, но эта фундаментальность является не целью, а средством подготовки учителя, а потому должна быть согласована с нуждами приобретаемой профессии.

Содержательный аспект профессионализма выдвигает на первый план идею связи конкретного математического курса педагогического вуза и соответствующего школьного предмета. Реализация этой связи обеспечивает целеустремленность курса, понимание студентами перспективы его изучения, а значит, способствует сознательности усвоения курса. Это положение А.Г. Мордкович назвал принципом ведущей идеи. Фактически, эта же идея присутствует и в концепции фундаментирования, в соответствии с которой содержание обучения разворачивается по 6 базовым учебным предметам сквозного характера, продолжающим и углубляющим содержательные линии школьной математики (математический анализ, алгебра, геометрия, алгоритмика, стохастика, элементарная математика).

Принцип ведущей идеи позволяет осуществить преемственность не только между школьным курсом математики и вузовскими математическими курсами, но и между обучением в вузе и трудовой деятельностью учителя математики. Реализация этого принципа позволяет довести до студентов то, как связаны вопросы вузовского курса со школьным курсом математики, зачем изучается тот или иной вопрос, как он связан с деятельностью учителя математики, сопоставлять в наиболее существенных случаях школьный и вузовский варианты изложения того или иного раздела, введения того или иного понятия.

Также, в настоящее время в преподавании математики в вузе явно просматривается противоречие, требующее изучения и разрешения. С одной стороны, государственные стандарты специальностей обязывают расширять количество преподаваемых разделов по математике и углублять их содержание, а также вводить дополнительные разделы для отдельных специальностей. С другой стороны, резко сокращается количество часов на аудиторную работу; базовая подготовка студентов по математике неуклонно ухудшается; нет должного обеспечения учебно-методической литературой по дисциплинам кафедры.

Поэтому, объективно актуальной становится самостоятельная работа студентов, начиная с первого дня занятий в вузе. Студент должен изучить курс математики в нужном объеме независимо от количества прослушанных лекций и аудиторных занятий. Причем каждый студент конкретно должен получить задание и иметь план для самостоятельного овладения определенными разделами математики.

Мы рассматриваем практикум по решению задач как важнейший элемент системы профессиональной подготовки студентов - математиков. Об этом же сказано в государственном образовательном стандарте, который в качестве одной из основных целей высшей школы определяет формирование готовности студентов к решению задач профессиональной деятельности.

Решаемые в курсе математики задачи являются средством формирования творческой активности, а также инструментом, с помощью которого формируется мыслительная деятельность, развивается логическое мышление.

Таким образом, учитывая современные требования к подготовке учителя математики, к традиционным умениям (владение совокупностью знаний в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету; применение теоретических знаний для решения математических задач; организация процесса обучения на уроке; владение методикой преподавания конкретного предмета; мотивирование процесса обучения; использование информационных и других технологий обучения; самостоятельное получение знаний; применение ценностных установок в процессе обучения) нужно добавить новые: умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию; умение реализовывать компетентностный подход на уроках математики; умение работать (отбор, решение, конструирование) с компетентностными задачами и такое методическое умение, как объяснение учащимся способов решения компетентностных задач, а также применение таких задач на уроках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Афанасьев, В.В. Профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе [Текст] / В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов, В.Д. Шадриков. – Ярославль: из-во ЯГПУ, 2000.
2. Дергач, А.А., Кузьмина, Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Дергач, Н.В.Кузьмина. – М.: Российская академия управления, 1993.
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
4. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.Г.Мордкович. – М.: [б.и.], 1986.
5. Павлова, Л.В. Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики [Текст] / Л. В. Павлова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар.

заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 111-115.

6. Потоцкий, М.В. Преподавание высшей математики в педагогическом институте [Текст] / М.В.Потоцкий. – М.: Просвещение, 1975. – 208 с.

7. Тестов, В.А. Стратегия обучения математике [Текст] / В.А. Тестов. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1999. – 303 с.

8. Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта <http://www.uspu.yar.ru>

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Валеева (Шуя)

Одной из основных задач современной политики в области образования является обеспечение его качества и соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства.

В структуре высшего профессионального образования в современных социально-экономических условиях России особую роль приобретает система дополнительного профессионального образования, которое является одной из стремительно развивающихся форм непрерывного образования («образования через всю жизнь»). К числу особенностей системы дополнительного профессионального образования следует отнести высокие требования к его качеству, так как дополнительные профессиональные образовательные услуги являются чаще всего платными. Потребителя интересуют не только знания, умения и навыки, получаемые в результате образовательного процесса, но и составляющие его качества: профессорско-преподавательский состав, учебно-вспомогательный персонал, уровень учебно-материальной базы, условия организации учебного процесса. Еще до заключения договора на обучение слушатель хочет получить определенные гарантии качества образовательной услуги.

В настоящее время в России используются три основные модели управления качеством подготовки специалистов: оценочный метод управления качеством деятельности вуза; концеп-

ция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM); подход, основанный на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000.

Модель управления, основанная на оценочном методе, предполагает систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности вуза, а также положительных и отрицательных факторов его развития. На этой основе вырабатываются и предлагаются меры для разрешения проблемных ситуаций и улучшения деятельности вуза (Новосибирский государственный технический университет, Ивановская государственная текстильная академия, Петрозаводский государственный университет).

Модель управления, основанная на принципах Всеобщего управления качеством, также использует метод оценок, однако основана на более глубоком анализе деятельности вуза, как производителя продукции и услуг. Концепция TQM предполагает наличие у вуза четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, которые выработаны в результате всесторонних исследований потребностей внешней среды в основных продуктах деятельности вуза. Всеобщее управление качеством предполагает процессный подход к деятельности вузов, использует ряд специфических, достаточно сложных, но весьма эффективных методов и инструментов управления качеством (Ивановский государственный энергетический университет).

Модель управления, основанная на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000, предполагает установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции, создание системы непрерывного совершенствования деятельности. Данная модель базируется на основополагающих принципах менеджмента качества, в том числе процессном подходе. В отличие от модели TQM в данной модели основным инструментарием менеджмента становится документированная система управления, ориентированная на качество.

Таким образом, современные методы и стандарты управления качеством применяют те вузы, которые развивают свою инновационную деятельность и стремятся завоевать на рынках образовательных услуг прочные позиции, ориентируются на

«потребителей», к которым относятся государство, общество, студенты и работодатели.

В высшей школе России наряду с попытками построения систем качества в соответствии с TQM и нормами международных стандартов ISO принято представление о многоаспектности понятия качества образования. Критерии качества образования определяются и как «...развитие у выпускников (у всех или абсолютного большинства) творческой готовности к продолжению образования и самообразованию в новой образовательной или профессиональной среде» (Кузьмина Н.В.), и как «степень удовлетворения запросов потребителя, степень пригодности выпускника к эффективной работе» (Нуждин В.Н. и др.), и как соответствие профессиональному стандарту и соответствующие ему знания, умения и навыки (Бордовский Г.А. и др.).

В аспекте исследуемой проблемы качества подготовки специалистов мы, используя профессиографический метод, составили модель готовности учителя к профессиональной деятельности, выявили и обосновали структуру и содержание компонентов модели личности учителя (ценностный, мировоззренческий, психосоматический, общепрофессиональный, автодидактический).

Ценностный компонент готовности учителя к профессиональной деятельности предполагает: нравственные позиции личности педагога, проявления этих позиций в педагогической деятельности; позитивное отношение к педагогической деятельности в целом и к объектам (субъектам) педагогической деятельности.

Мировоззренческий компонент является важной составляющей готовности учителя к профессиональной деятельности, предполагающий наличие: готовность к жизни и педагогической деятельности в поликультурном обществе; готовности к использованию информационных и телекоммуникационных технологий в педагогической деятельности; готовности к инновационной деятельности.

Психосоматический компонент готовности к профессиональной деятельности предполагает: потребность и способность поддерживать свое физическое и психическое здоровье, знания о

поддержании работоспособности в быстро меняющихся условиях жизни; готовность к продолжению образования в области здоровья; готовность к использованию здоровьесберегающих технологий.

Проанализировав имеющиеся исследования и практику работы школы, мы выделили общепрофессиональный компонент готовности к педагогической деятельности, предполагающий наличие: готовности к преподаванию нескольких учебных предметов; наличие целостных представлений о человеке обществе, культуре, науке и технологиях в современном мире; готовность к проектированию учебно-воспитательного процесса на определенном образовательном маршруте; готовность решать профессионально-педагогические и личностные проблемы в условиях неопределенности; готовность к творческой деятельности; готовность к организаторской деятельности; готовность к продуктивной коммуникации в процессе профессиональной деятельности.

Автодидактический компонент готовности включает в себя: потребность в совершенствовании личностных характеристик и профессиональных качеств; потребность и способность к самообразованию и саморазвитию; готовность к выполнению научно-исследовательской деятельности; способность к рефлексии, самоконтролю и коррекции процесса и результата педагогической деятельности. Состав информации, представляемой для оценки качества подготовки учителя в системе непрерывного образования с учетом особенностей его деятельности, включает в себя комплекс показателей по внешним и внутренним параметрам.

К внешним параметрам мы отнесли: информацию о направлениях повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, реализуемых в образовательном учреждении или подразделении дополнительного образования; прием, контингент и выпуск слушателей, их распределение по формам и обучения; информация по источникам финансирования дополнительных образовательных программ; структура профессорско-преподавательского состава и их квалификационные характеристики; информационное и научно-методическое обеспечение

системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров; данные об учебной успешности слушателей; инновационный потенциал системы непрерывного педагогического образования, информация об используемых современных технологиях обучения, используемых электронных средствах обучения, оснащенность курсов электронными продуктами обучения.

К внутренним параметрам относятся: информация о сформированности каждого из компонентов готовности к профессиональной деятельности (по уровню и объему соответственно); информация об изменении показателей сформированности готовности по результатам обучения (по уровню и объему).

Источники информации по параметрам подразделяются на субъективные и объективные.

Объективными источниками по внешним параметрам являются сведения, предоставляемые учреждениями или подразделениями дополнительного образования Рособразования по форме №1-ПК, данные внутреннего аудита и консалтинга.

Субъективным источником информации по внешним параметрам являются данные самообследования учреждения или структур дополнительного образования.

Объективным источником информации по внутренним параметрам являются аттестационная категория педагогов; внешнее признание (грамоты, благодарности, гранты и т.д.)

Субъективными источниками информации по внутренним параметрам являются: данные, полученные в ходе опроса слушателей системы непрерывного педагогического образования по двум опросникам; данные экспертных оценок.

Для обеспечения большей достоверности полученных данных обязательным условием оценки качества подготовки учителя в системе непрерывного образования является экспертные опрос. Компетентными экспертами могут выступать опытные преподаватели факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования педагогического университета со стажем работы не менее 5 лет, имеющие достаточную квалификационную степень (доктора и кандидаты педагогических наук); методисты, знакомые с про-

фессиональной деятельностью слушателей; директора учебных заведений, в которых работают учителя, проходящие обучение по дополнительным образовательным программам.

В ходе исследования слушатели и эксперты отвечают на одни и те же вопросы. При этом слушатели оценивают себя и свой уровень готовности к профессиональной деятельности, эксперты оценивают того или иного слушателя.

В ходе оценки обеспечивается заинтересованное и серьезное отношение испытуемых к участию в исследовании. Основной акцент делается на обратную связь после обработки полученных результатов. Объясняется, что честные и искренние ответы позволят педагогам, обучающимся по дополнительным образовательным программам, узнать и оценить свой собственный уровень и объем сформированности каждого из компонентов готовности к профессиональной деятельности, а в конечном итоге, определить изменение этого уровня и объема по окончании обучения. При проведении опроса учителя и представители экспертной группы действуют самостоятельно, независимо, возможность советоваться друг с другом исключена, как и возможность подготовиться к ответам заранее, так как опрос проводится без предварительного предупреждения.

Тестовые замеры по уровню и объему готовности к профессиональной деятельности в выборках слушателей и экспертов проводятся дважды - в начале обучения по дополнительным образовательным программам и после окончания обучения, с целью выявления изменения показателей по результатам обучения.

При проведении первой измерительной процедуры оценки качества подготовки педагогических кадров в качестве показателей были взяты определенные выше компоненты профессиональной деятельности учителя: ценностный, мировоззренческий, психосоматический, общепрофессиональный, автодидактический, разделенные на соответствующие показатели (подкритерии). Они были включены в бланк данных экспертного наблюдения, а также в анкету - опросник, предложенную обучаемым. Анкета слушателей содержит 80 вопросов, включающих в себя 5 шкал, согласно выделенным компонентам готовности к профессиональной деятельности.

Опросник экспертов 20 вопросов, в том числе и для проверки непротиворечивости. Целью проведения данного тестирования служит выяснение объемов сформированности компонентов. Экспертным лицам было предложено проанализировать фактический и необходимый уровни сформированности указанных в модели компонентов готовности учителей к профессиональной деятельности.

По результатам проведения опроса по каждому из испытуемых подсчитываются суммарные баллы по пяти шкалам (пяти компонентам готовности). В случае необходимости существует возможность расчета и оценки качества дополнительного образования как отдельно по каждой личности обучающегося, так и по каждому компоненту готовности к профессиональной деятельности.

При проведении итогового замера в оценочной шкале должны проявиться определенные изменения. Средний балл изменения является оценкой качества подготовки учителя в системе непрерывного образования.

Заключительную часть исследования составляет анализ учебных достижений слушателей системы дополнительного профессионального образования. Он проводится по результатам итогового контроля знаний. В случае обучения слушателей по программам дополнительного образования, итоговым испытанием для которых предусмотрено написание и защита выпускных работ, результаты проверки и защиты данных работ принимаются во внимание наравне с оценкой, полученной на выпускном экзамене.

Итоговый анализ наработанных в результате исследования материалов целесообразно проводить по методике SWOT. Данная методика предусматривает выявление сильных и слабых сторон по сравнению с конкурентами; выявление возможностей и угрозы внешней среды; позволяет связать сильные и слабые стороны с возможностями и угрозами; сформулировать основные направления развития образовательного учреждения утверждения сильных позиций и ликвидации слабостей.

Информация должна включать полный комплекс показателей, как по внешним, так и по внутренним параметрам, субъ-

ективным и объективным источникам. Целесообразно привлечение информации из независимых источников, публикаций в прессе, Интернет, информации о деятельности конкурентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бордовский, Г.А. Образование в области управления качеством: системный взгляд [Текст] / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын // Высшее образование сегодня. – 2004 – № 3. – С. 19.

2. Валеева, И.А., Казакова, Н.Е. Оценка качества подготовки учителя сельской школы в системе непрерывного образования [Текст] // Современные диагностические оценочные средства для аттестации качества образования и применение компьютерно-информационных технологий: Материалы симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» Ч.3. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – с.5-25.

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

В.В. Вдовин (Ярославль)

Как показывают архивные материалы, большинство воспитанников интернатов и детских домов Ярославской области военных лет не были «круглыми сиротами», т.е. детьми, оставшимися вовсе без близких родственников. Много было тех, кого современная социология относит к категории «социальных сирот» или «сирот при живых родителях». Разница с современной ситуацией в том, что, в отличие от сегодняшних дней, в годы Великой Отечественной войны разлучение детей с родителями в абсолютном большинстве случаев носило вынужденный характер – было последствием мобилизации взрослых членов семьи на фронты или на стратегические производства, эвакуации населения из оккупированных районов (при которой множество детей терялось в общей суматохе) и т.д.

В Ярославской области в годы Великой Отечественной войны имелись три категории детей-сирот:

1. «Круглые сироты» Ярославского края;
2. Социальные сироты Ярославского края;
3. Дети, эвакуированные из районов боевых действий и с территорий, временно оккупированных врагом.

В третью категорию, в принципе, также входили «круглые» и социальные сироты, но мы считаем необходимым её выделить, поскольку эвакуация детских домов из районов боевых действий стала особой страницей истории Ярославского края в годы Великой Отечественной войны ввиду массового характера эвакуации. Ярославский регион стал, пожалуй, крупнейшим центром эвакуации сирот во всей стране.

В официальном отчёте Ярославского областного отдела народного образования приводятся следующие цифры: «Народно-хозяйственным планом на 1945 год для Ярославской области установлена сеть детских домов в 120 учреждений с контингентом воспитанников в 11.900 человек. На 1 июля 1944 года в области насчитывалось детских домов и интернатов 155 с контингентом детей 17.858 человек». За последний военный год сеть детдомов и число воспитанников в них были оптимизированы: в частности, выбыло 8.827 сирот, а поступило 1810 детей. Что касается вновь поступивших, то подавляющее большинство либо было отловлено по притонам и на улицах органами НКВД (527 человек), либо «поступили в детские дома от местного населения, и, большей частью, дети фронтовиков» [1].

В целом на 1 июля 1945 года получилась такая картина:

– «Круглых сирот» – 5.382 человека;

– «Полусирот» (термин, применённый в отчёте для обозначения детей, имеющих родственников) – 5.278 человек [1].

То есть, даже по итогам стабилизации ситуации в последний военный год, практически каждый второй воспитанник ярославских детских домов был «социальной сиротой». Однако самым мощным источником сиротства в Ярославской области в военные годы стала эвакуация сирот из других регионов, в особенности – из блокадного Ленинграда.

«Всего за 1941-1945 гг. Ярославская область приняла, по разным источникам, от 100 до 120 тысяч детей, в том числе более 90 тысяч из г. Ленинграда и Ленинградской области; свыше 2 тысяч из Калининской (Тверской – Авт.) области; около 1 тысячи из партизанских районов Орловской и Брянской областей» [2].

Сводные данные по Ярославской области, представленные нами в виде графиков, говорят о том, что даже в условиях войны эвакуация и размещение детей происходили на должном уровне, без каких-либо особенных «перекосов».

Общее количество детей, эвакуированных в Ярославскую область в годы Великой Отечественной войны, тыс. чел., в различные периоды Великой Отечественной войны.

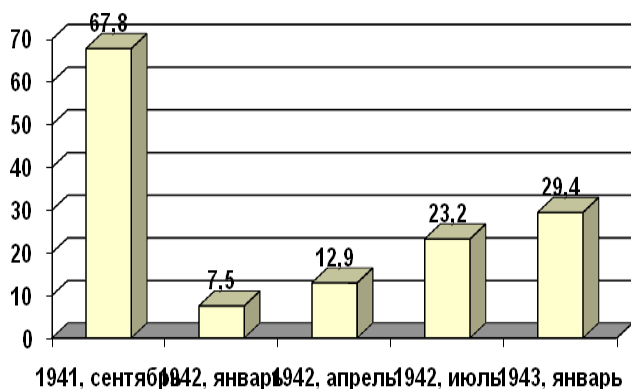


График 1.

На этом графике ясно видно, что в целом работа по эвакуации была проведена грамотно, продуманно и оперативно. Основной момент эвакуации пришёлся на лето-осень 1941 года, когда враг наступал наиболее стремительно и захватывал наиболее значительные территории Советского Союза. В дальнейшем, эвакуация детей находилась в прямой зависимости от успехов Советской армии на фронтах: она резко упала в начале 1942 года, после успешного контрнаступления советских войск под Мо-

ской и постепенно нарастала на протяжении 1942 года, параллельно с ростом напряжённости на фронтах; пиковый момент пришёлся на кульминацию Сталинградской битвы.

Другой вопрос – какова была ситуация с размещением сирот в местах эвакуации?

Общее число детских домов и интернатов на территории Ярославской области в годы Великой Отечественной войны, по периодам войны.

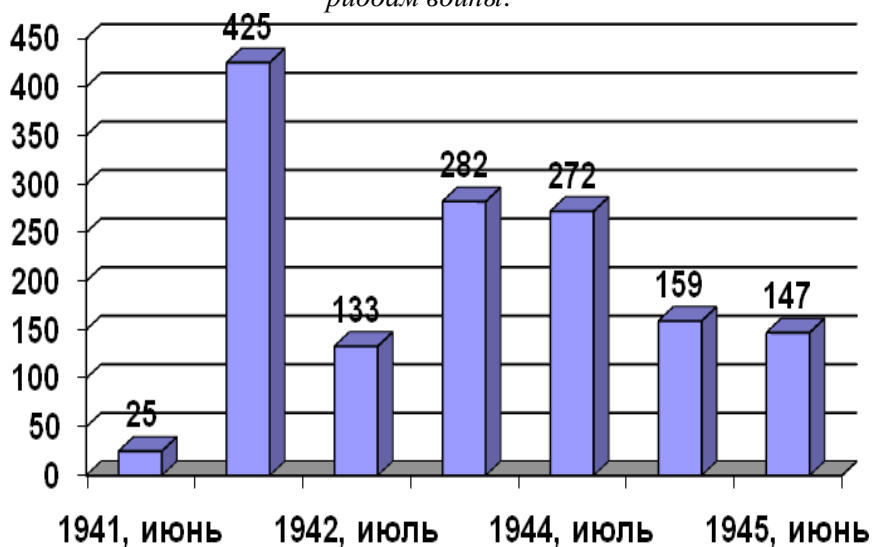


График 2.

Перед тем, как дать комментарии к этому графику, напомним, что 13 августа 1944 года из состава Ярославской области была выделена Костромская область, в юрисдикцию которой автоматически вошли и все детские дома, находившиеся на территории вновь создаваемого региона. С учётом этой поправки мы вновь наблюдаем грамотную, продуманную и оперативную работу по приёму и размещению детей-сирот в Ярославском крае.

К сентябрю 1941 года, на который пришёлся пик эвакуации сирот, на территории нашего региона были созданы и заработали рекордное количество детдомов и интернатов – 425. В тот период главным было принять все эвакуированные детские дома (которые, собственно, и эвакуировались именно как учреждения) и предоставить им хотя бы какие-нибудь помещения.

В условиях острой ситуации конца 1942 – начала 1943 гг., крупномасштабных решающих сражений под Сталинградом и на Курской дуге, когда количество эвакуированных детей вновь существенно возросло – возросла и численность детских учреждений. Однако теперь они размещались в Ярославском крае уже гораздо грамотнее и продуманнее, чем в «горячий» момент конца 1941 года. С января 1945 года началось плановое сокращение количества детдомов и интернатов в связи с переходом к мирному времени.

Вне зависимости от того, попадали эвакуированные сироты в детские учреждения (госпитали, интернаты, детские дома, детские сады) или жили с семьями на квартирах, или в деревнях в крестьянских избах, первое, с чем они сталкивались – был благоприятный психологический климат, дружелюбное настроение по отношению к ним.

Немало было воспитателей, для которых педагогическая работа была совершенно новой. Из 2029 воспитателей детских домов 939 не имеют педагогического образования: это молодёжь, которая имеет только общее образование. Народный комиссариат просвещения РСФСР оперативно отреагировал на подобные изменения: при первой же возможности, в 1942-1943 гг., была расширена система заочного педагогического обучения; был издан ряд ведомственных приказов о сохранении педагогических кадров и о вовлечении новых учителей и воспитателей в систему повышения квалификации. Впрочем, первая помощь, оказываемая сиротам, носила именно социальный, а не педагогический характер. Сохранились отчёты о приёме и размещении в различных районах Ярославской области эвакуированных детских домов, из которых ясно следует, что в первую очередь сирот было необходимо накормить и вылечить. Таким образом, можно заключить, что при оказании социальной помо-

щи основное внимание уделялось именно сиротам из детских домов и интернатов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ГАЯО. Ф. Р-2224. Оп. 1. Д. 244. Л. 1.
2. Детские дома // Ярославская область в годы Великой Отечественной войны. Научно-популярное справочное издание.... С. 73.

РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ВОПРОСАМ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

Вдовина Л.Н. (Ярославль),

Синицын И.С. (Ярославль)

Современное образование столкнулось со сложнейшей проблемой – не просто обучением подрастающего поколения, но и сохранением у него устойчивого здоровья. Оказалось, что готовность к интеллектуальным нагрузкам связана не только с умением читать и писать, но и с уровнем здоровья ребенка.

По оценкам различных отечественных и зарубежных специалистов у современных школьников в последнее время наблюдается снижение темпов роста и функциональных показателей, отмечается замедление роста по сравнению с данными 10-20-летней давности.

Любой педагог, какой бы предмет он не преподавал, решает проблемы воспитания личности и формирования культуры здорового образа жизни. Особо сложной проблемой при работе с подростками является проблема полового воспитания. В связи с этим, данному вопросу необходимо уделять большое внимание в процессе обучения и воспитания личности на различных этапах онтогенеза.

Половое воспитание – это часть общего воспитания человека, но отличается большей неопределённостью из-за закрытости темы. Если другие направления воспитания более или ме-

нее чётко выражены и могут передаваться собственным примером, а также корректироваться советами и наставлениями, то многое, что касается полового воспитания, остаётся запретной темой, даже терминология.

Содержанием полового воспитания является жизнь, окружающая ребенка, взаимоотношения между людьми разного пола, нормы этих взаимоотношений, личная жизнь людей в семье, сферы их деятельности. В России существует множество программ по половому воспитанию. Доктор медицинских наук, профессор Радзинский В.Е., являющийся автором аналогичной программы для девочек, отмечает, что, к сожалению, специалистов, которые могут рассказать и объяснить все подросткам о репродуктивном здоровье, нет.

Родители первыми начинают половое воспитание своих детей, даже если сами об этом не знают или не хотят этого. Родители часто не осознают, что происходит процесс воспитания, поскольку большая часть информации передается не в словесной форме, а на примере поведения самих родителей и через их установки. Родителям не надо забывать, что половое воспитание не должно резко выделяться из общего воспитания и носить наставительно-навязчивый характер. Нельзя выделять эту тему и особой интонацией, или необычными эмоциями. Эта тема не должна чересчур отличаться от других. Отношение родителей к этой проблеме гораздо важнее для формирования полового поведения ребенка, чем вся информация или дезинформация, которую они могут предоставить по данному вопросу.

К сожалению, лишь немногие родители способны правильно организовать половое воспитание детей и привить элементарные основы безопасного поведения. Даже если школа уделяет достаточное внимание половому воспитанию, это не отменяет активного проведения аналогичной работы родителями в домашних условиях. Только совместные усилия школы и семьи позволяют ребенку вырасти в сексуально образованного и отвечающего за свои поступки подростка, а потом и взрослого человека.

В данной статье мы представим результаты исследования, целью которого было выявление отношения подростков к проблеме полового воспитания.

Нами было проведено исследование с использованием анонимного анкетирования учеников 10-ых классов средней школы № 43 г. Ярославля. В анкетирование участие принимали 50 человек.

Полученные результаты говорят о том, что подростки достаточно рано начинают половую жизнь, многие из них уже в школе имеют по нескольку сексуальных партнеров, многие не предохраняются или предохраняются время от времени, результатом чего является риск нежелательной беременности и венерических заболеваний, причем начальное сексуальное воспитание большинство подростков получает на улице, а не в школе и семье.

Однако надо заметить, что в России накоплен очень интересный, но малоизвестный опыт создания и применения «местных» программ, причем примеры и положительные, и отрицательные. Исключительно ценен (как содержательно, так и организационно) опыт работы медико-педагогической школы в Ярославле, директором которой является Гоголев Ю.В. Интересные результаты получены в ряде других крупных городов.

Проблемы полового воспитания, связанные с методической оснащенностью этого процесса, с неадаптированностью научно-исследовательского материала не единичны. Немалую тревогу и озабоченность педагогов и родителей вызывает массовый выпуск и некомпетентное использование литературы о процессах зачатия и деторождения, выпуск и допуск которой к распространению, не контролируется компетентными организациями.

Таким образом, половое воспитание – это часть общего воспитания человека и неременное условие реализации идей здоровьесбережения. Проблема полового воспитания является одной из наиболее актуальных в общем контексте основных направлений воспитательно-образовательной работы, в том числе связанной и с формированием культуры здорового образа жизни. Организация полового воспитания должна осуществляться в аспекте целостной педагогической системы, не допускающей

недооценку какого либо из ее компонентов. Работа по половому воспитанию требует высококвалифицированной подготовки педагогов и педагогического просвещения родителей, что определяет актуальность темы исследования и дальнейшую её разработку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е., Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1979 г.
2. Каган В.Е. Система половых различий. Психика и пол детей в норме и патологии. – Л., 1988 г.
3. Колесов В.Е. Беседы о половом воспитании. – М., 1988 г.
4. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей. – М., 1975 г.
5. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. В семье растут сын и дочь: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985 г.

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Гермидер (Архангельск)

Тенденции развития современных высших учебных учреждений предполагают резкое увеличение часов, отведенных на индивидуальные формы работы студентов. Решение этой педагогической задачи определяет необходимость многофункционального использования инновационных методов обучения, внедряемых в учебный процесс с учетом стилевых предпочтений студентов. Опора на познавательные стили студента: стили кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру при разработке индивидуальных способов учебной деятельности существенно расширяет доступное для когнитивной обработки информационное поле, активизируя продуктивность интеллектуальной деятельности студентов.

Инновационное обучение в отличие от традиционного в максимальной мере способствует расширению сферы применения методов учебной деятельности, обогащению стилевой сферы мышления учащихся, обеспечению их интеллектуального воспитания.

При конструировании учебной информации необходимо учитывать различия восприятия студентами и в переработке ими учебной информации: ведущие каналы восприятия, когнитивные стили, функциональную асимметрию полушарий головного мозга.

Актуальной проблемой, обуславливающей значимость экспериментально-психологического исследования взаимосвязи когнитивно-стилевых характеристик с избирательностью мышления студентов младших курсов, считается проблема необходимости выбора адекватных предметной специфике операций мышления в условиях межпрофессиональной коммуникации – в ситуациях совместного решения задач представителями профессиональных групп, являющихся носителями различных видов и стратегий мышления [2].

Приоритетным направлением модернизации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является организация программ дисциплин высших профессиональных учреждений согласно когнитивно-стилевым предпочтениям студентов, которые представляют собой «метакогнитивные» интеллектуальные способности, проявляющиеся в индивидуальном своеобразии решения мыслительных задач в учебном процессе. Исследование когнитивно-стилевых свойств позволяет устанавливать новые аспекты развития мышления, отражающиеся в сформированности механизма саморегуляции процессов переработки информации с помощью информационных технологий [5, 6].

Формированию предметно-релевантных мыслительных действий способствует избирательность мышления в отношении содержания признаков и связей объектов.

Проблема изучения избирательности мышления остается актуальной для когнитивной психологии. Общепринятого подхода к пониманию избирательности мышления не сформирова-

но, параметров этого конструкта на выборки студентов разной профессиональной направленности не представлено. Стратегии мыслительной деятельности и внутреннее содержание определяется не только личностными свойствами учащихся, но и формой организации процессов переработки информации в процессе обучения, проявляющимися в ситуации неопределенности, оказывая влияние на ход мыслительного процесса и его избирательность [3, 4].

Когнитивные характеристики мыслительной деятельности учащихся являются малоизученными. Решение этих вопросов позволяет прогнозировать возможные учебные затруднения и оказать своевременную поддержку студентам, способствует определению условий оптимизации педагогического взаимодействия в соответствии со стилевыми параметрами интеллектуальной продуктивности учащихся.

Отсюда, целью исследования является выявление особенностей когнитивных стилей у студентов младших курсов во взаимосвязи с избирательностью мышления. В качестве гипотезы выступает предположение о возможной взаимосвязи когнитивных стилей с ведущим свойством мышления – избирательностью. Исследование проведено на базах: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Северный государственный медицинский университет, Архангельский музыкальный колледж, Архангельский колледж искусств. Особенностью настоящего исследования является выбор в качестве объекта - группы студентов младших курсов разной профессиональной направленности. Размер выборки - 70 студентов курсов 1,2 по специальностям искусствоведение, гуманитарные и технические науки: 40 девушек и 30 юношей в возрасте от 17 до 19 лет.

Методы исследования - анкетирование студентов для выявления социально-психологических характеристик, экспериментально – психологическое исследование, содержащее методики, направленные на диагностику избирательности мышления и когнитивно-стилевых свойств интеллектуальной деятельности студентов (методика «Дискриминация свойств понятий» В.В. Плотникова, Е.Е. Татаренко; «Свободная сортировка объектов»;

методика словестно-цветовой интерференции; тетрагорическая методика, методика «пиктограмм», модификация Беломестновой Н. В.) [1].

Посредством анализа когнитивно-стилевых характеристик студентов установлено преобладание узкого диапазона эквивалентности, субъективированной абстрактной концептуализации, смешанного когнитивного стиля, ригидности познавательного контроля. При восприятии информации студенты обращают внимание на явные физические свойства объектов, степень существенности признаков оценивается на основе субъективных критериев, что свидетельствует о замкнутости, схематизированности мышления испытуемых, проявляющегося беспомощностью в ситуациях совместного решения задач, приобретающих важность в условиях профессиональной коммуникации. Студенты с ригидным познавательным контролем демонстрируют меньше терпения в ситуациях затруднений, возникающих при выполнении задания, и одновременно высокий уровень стремления преодолеть это препятствие. Для них характерны низкие показатели продуктивности произвольного и произвольного запоминания, низкие показатели помехоустойчивости.

Количественные результаты, полученные при применении методики «Дискриминация свойств понятий», адекватно репрезентируют преобладание в мыслительной деятельности у рассматриваемой выборки функционального уровня обобщения, стереотипности мышления, низкой пластичности саморегуляции, низкой степени свободы от влияния непосредственных свойств ситуаций.

Соотношения стилевых и продуктивных характеристик мыслительной деятельности выражены у студентов со сформированными метакогнитивными способностями в виде произвольного интеллектуального контроля и открытой познавательной позиции.

Обнаружена умеренная связь избирательности мышления с когнитивным стилем «узкий/широкий диапазон эквивалентности» и факторами абстрактности по методике «Пиктограмм».

Показано уменьшение числа корреляционных связей между продуктивными и стилевыми показателями мыслительной деятельности студентов с возрастанием градации в методике «Дискриминации свойств понятий». Студенты с высоким показателем общей избирательности мышления образуют большее число групп при свободной сортировке объектов, применяют стандартные способы решения в сравнении со студентами с низким уровнем общей избирательности мышления.

Таким образом, выявленные в ходе эмпирического исследования зависимости стилевых предпочтений студентов и избирательной активности мышления можно рассматривать как основания для совершенствования психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности студентов и пересмотра содержания и форм организационно-методической системы высших учебных учреждений.

Несовпадение стилевых предпочтений студента и стилевой ориентации учебного продукта вызывает стилевой конфликт и снижает эффективность учебной деятельности студента. Установление соответствия между фиксированными когнитивными предпочтениями студентов и характерными учебными затруднениями способствует оптимизации психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов младших курсов. Определение соотношения стилевых и продуктивных характеристик мыслительной деятельности позволяет прогнозировать характер возможных учебных затруднений и предупреждать их, оказывая своевременную и адекватную методическую помощь.

Результатом педагогического воздействия инновационных методов обучения будет являться не только приобретение знаний, умений и навыков, а раскрытие интеллектуального потенциала студента, формирование его готовности к профессионально-творческой деятельности, воспитание в нем культуры познавательной деятельности, культуры самостоятельно добывать и применять полученные знания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Беломестнова, Н.В. Модусы мышления в естественно-системных детерминантах [Текст] / Н. В. Беломестнова // Мир психологии. – 2009. – №2. – С. 37-49.
2. Богданова, Е.Л. Влияние процессуальных особенностей интеллектуальной деятельности студентов на успешность их обучения [Текст] / Е.Л. Богданова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 302. – С. 186.
3. Дранишников, С.А. Уровневые характеристики стратегий принятия решений [Текст] / С.А. Дранишников // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №25. – С. 55-58.
4. Зейгарник, Б.В. Личность и патология деятельности [Текст] / Б.В. Зейгарник. – М.: Издательство МГУ, 1971. – 100 с.
5. Плотников, В.В. Методика дискриминация свойств понятий [Текст] / В.В. Плотников, Л.А. Северьянова, Д.В. Плотников. – М.: Когито-Центр, 2009. – 87 с.
6. Холодная, М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности [Текст] / М.А. Холодная // Психологический журнал. – Т.13. – 1992. – № 3. – С. 84-93.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СТРУКТУРЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Е.С. Граненкова (Ярославль)

Актуальность проблематики детско-родительских отношений остаётся неизменно острой на протяжении развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследования, посвящённые проблеме детско-родительских отношений, носят в основном узко прикладной характер и в большинстве случаев не выходят за рамки психотерапевтического подхода, несмотря на то, что знание данной темы необходимо для любого специалиста, работающего как с семьёй, так и с отдельными людьми. Ориентация в теориях родительского отношения позволяет лучше понять клиента, так как жизненный сценарий, в своем большинстве, основывается на родительском программировании. То, что ребёнок видит и слышит в детстве,

зачастую переносится им во взрослую жизнь. И, нередко, чтобы разрешить сложную ситуацию, нужно обратиться к теориям детско-родительских отношений. Поэтому данная тема важна как при повышении квалификации психологов, педагогов, педагогов-психологов, психотерапевтов, так и при профессиональной переподготовке по направлению «Психология».

Целью данной статьи является рассмотрение основных теоретико-методологических подходов к изучению детско-родительских отношений, а так же определение рабочих понятий, таких как: «отношение», «родительское отношение».

Анализ литературы показал, что наиболее полно данная проблема разработана в западной психологии. Остановимся на основных подходах к анализу родительского отношения.

Огромный вклад в развитие представлений о специфике отношений между родителями и детьми внесла теория классического психоанализа, где мать выступает для ребёнка, с одной стороны, как источник удовольствия, а с другой, как законодатель и «контролёр». З. Фрейд придавал значение отделению ребёнка от родителей как фактору его социального благополучия.

Таким образом, теория психоанализа дала начало многим основным концепциям детского развития (Э. Эриксон, Э. Фромм, Д. Боулби, К. Роджерс и др.).

Так, в эпигенетической концепции Э. Эриксона подчёркивается, что в отношениях между родителями и ребёнком существует двойственная интенция, которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребёнка с чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны, родители должны оберегать ребёнка от опасностей, а с другой – должны предоставлять ему определённую степень свободы. А ребёнок сам устанавливает баланс между требованиями родителей и своей инициативой.

Необходимо отметить, что в отличие от З. Фрейда, Э. Эриксон смещает центр анализа с инстинктивных влечений ребёнка на его отношение с близкими взрослыми.

Э. Фромм рассматривает родительское отношение как фундаментальную основу развития ребёнка. Он провёл качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребёнку[8]. Материнская любовь безусловна

– мать любит своего ребёнка за то, что он есть. Её нельзя заслужить: либо она есть, либо её нет. Отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребёнок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема – её можно заслужить, но её можно и лишиться.

Таким образом, Э. Фромм выделяет такие существенные характеристики родительского отношения как его двойственность и противоречивость, а также вводит категорию «начало» в описание этой реальности.

Аналогичное противопоставление условной и безусловной любви рассматривается и в гуманистической психологии. К. Роджерс подчеркивает, что именно безусловное позитивное внимание к ребёнку, безотносительно к совершаемым им поступкам, обеспечивает полноценное развитие личности ребёнка [5].

Таким образом, можно увидеть, что родительское отношение в каждой психологической школе описывается весьма различными понятиями и терминами, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов. Тем не менее, во всех подходах можно выделить двойственность родительского отношения. С одной стороны, главной его характеристикой является любовь, которая определяет доверие к ребёнку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. Именно родитель приводит ребёнка к реальности, является носителем общественных норм и правил, оценивает его действия, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены определёнными родительскими установками.

Теперь обратимся к определению понятия «отношение».

Термин «отношение» охватывает множество различных признаков и свойств объектов и их взаимозависимости, взаимосвязи. Использование этого термина связано с работами А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского и др.

А.Ф. Лазурский, вычленив в человеке эндопсихику, как внутреннюю сторону психического, и экзопсихику, как его

внешнюю сторону, представлял последнюю в качестве системы отношения субъекта к действительности.

В.Н. Мясищев считал термин «отношение» важнейшим для понимания личности. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский рассматривают термин «отношение» в качестве базисной категории, которой присущи определённые признаки: доминирование значимой для субъекта направленности на объект, заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку, готовность к определённому образу действий [3].

Применяя понятие «родительское отношение» в психологии семейного воспитания, психологи указывают на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребёнка.

Анализ литературы показал, что данный компонент является многомерным образованием и имеет определённую структуру, которая основана на динамической двухфакторной модели, предложенной Е. Шафером, где основными факторами являются эмоциональный (любовь – ненависть или принятие – непринятие) и поведенческий (автономия – контроль) компоненты. Конкретное родительское отношение определяется выраженностью каждого из компонентов и их взаимосвязанностью.

А.Я. Варга выделяет четыре составляющих, образующих родительское отношение: интегральное принятие или отвержение ребёнка, межличностная дистанция, формы направления и контроля, социальная желательность поведения. Каждая из этих образующих представляет собой сочетание в различных соотношениях эмоционального, поведенческого, когнитивного компонентов. Доминирование одной или нескольких образующих характеризуют различные типы детско-родительских отношений (принимающее – авторитарное, отвергающее – симбиотическое и т.д.).

Родительское отношение содержит когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие.

А.С. Спиваковская описывает восемь типов родительского отношения на основе сочетания этих трёх аспектов (действенная любовь, отстраненная любовь, действенная жалость, снисходительное отстранение, отвержение, презрение, преследование, отказ) [6].

Р.В. Овчарова выделяет родительские чувства в отдельный компонент детско-родительских отношений [4].

С. Броди описаны четыре типа отношения матери к ребёнку: успешное приспособление матери к потребностям ребёнка, поддерживающее и разрешающее поведение; сознательное приспособление матери к потребностям ребёнка, недостаток непосредственности в поведении; отсутствие у матери интереса к ребёнку, доминирование чувства долга; непоследовательность матери по отношению к ребёнку.

Вследствие теоретического анализа структуры детско-родительских отношений, можно отметить следующее. Детско-родительские отношения – многомерное образование, имеющее определённую структуру, в которой можно выделить когнитивную, эмоциональную, поведенческую составляющие, различное сочетание которых и образует типы детско-родительских отношений.

Так же следует отметить, что данные теории остаются практически единственными на протяжении многих лет, дающими содержательное описание родительского отношения.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме родительского отношения и даны определения следующих понятий:

– Отношение - заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку, готовность к определённому образу действий.

– Родительское отношение - взаимная связь и взаимозависимость родителя и ребёнка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения [Текст] : дис. канд. психол. наук / А.Я. Варга; МГУ. – М.: [б.и.], 1986.

2. Гарбузов, В.И. Нервные дети: Советы врача [Текст] / В.И. Гарбузов. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.

3. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: Воронеж, 1995.

4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Изд. института психотерапии, 2003.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М., 1994.
6. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988.
7. Толстых, А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения [Текст] / А.В. Толстых. – М.: Педагогика, 1988.
8. Фромм, Э. Душа человека [Текст] / Э. Фромм. – М., 1998.
9. Schaefer E.S. Converging conceptual model for maternal behavior and for children behavior [Text] // J. Abnorm. And Soc. Psychol. 1959. P. 226 – 235.

УПРАВЛЕНИЕ ВНИМАНИЕМ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

В.Н. Гурьянчик (Ярославль)

Задача сосредоточения внимания решается, прежде всего, вступительной частью речи, но овладеть им еще мало, надо удержать его на протяжении всего выступления. Конечно, главное условие внимания – это соответствие содержания речи интересам и установкам аудитории. В тоже время устойчивость внимания зависит во многом от качества речи и мастерства оратора:

1. Речь должна быть, прежде всего, хорошо организована в соответствии с законами логики изложения, когда оратор как бы ведет слушателей за собой.

2. Речь, в которой содержится что-то новое, любопытное, возбуждает и удерживает внимание сильнее, чем та, в которой нет этих элементов.

3. Поддержанию внимания способствует наличие конфликтной ситуации в речи, подача фактов или идей в противопоставлении.

4. Аудитория сосредотачивает свое особое внимание на тех моментах речи, которые подчеркивает оратор.

5. Этой же цели служит повторение наиболее важных мыслей. При этом для повторения всякий раз следует искать новую, оригинальную форму, избегая однообразия.

6. Чем динамичнее речь, тем лучше удерживается внимание аудитории. Динамичный оратор всегда больше привлекает внимание, чем оратор-флегматик. Здесь имеет значение все – движение, мимика, жесты, подвижность голоса, и, прежде всего, движение мысли в самой речи от одних аргументов к другим, от фактов – к обобщениям и т.д.

7. Чем ярче и убедительнее мысль, чем разнообразнее и интереснее аргументация, тем легче удержать внимание.

8. Всем известно, что внимание резко снижается в случае неоправданного затягивания выступления. Должно быть правилом: лучше что-то недосказать или сказать в другой раз, чем заканчивать позже, чем предполагалось.

9. Уметь по малейшим изменениям в облике и поведении аудитории распознать ее действительное состояние, поставить себя на место слушателей, воссоздавая их состояние и реакцию.

10. Наличие зрительного контакта отнюдь не означает, что оратор в каждый данный момент видит всех и каждого. Однако впечатление контакта с каждым создается, если он во время выступления медленно переводит взор от одной части аудитории к другой, от передних рядов к задним, не оставляя без внимания всех присутствующих.

11. Тщательно обрабатывая тексты выступлений, оратор должен в тоже время овладевать навыком свободного произнесения речи с опорой на конспект, тезисы или план.

12. Наблюдая за аудиторией, следует время от времени как бы со стороны взглянуть и на себя, вслушаться в свои слова: не слишком ли громко, не отошел ли от темпа. Если сорвалось неудачное слово, лучше остановиться и исправить ошибку.

Перечислим основные приемы восстановления или усиления внимания.

Голосовые приемы. Для того чтобы активизировать внимание аудитории, достаточно усилить громкость речи или усилить тон. При этом – после восстановления внимания – возвра-

таться к нормальному тону, так как резкое и длительное повышение громкости или тона может быть расценено как свидетельство нервозности говорящего. Иногда используется обратный прием: понижение громкости вплоть до шепота или понижение тона голоса. Восстановить внимание можно изменением темпа речи, особенно замедлением, а также «укрупнением» речи, т.е. увеличением значительности слов или фраз путем произношения «вразрядку» - медленнее, удлиняя гласные, сохраняя при этом логическую стройность фразы.

Пауза. Рассчитанная и умело выдержанная пауза в середине речи, способна оказать «гипнотизирующее» воздействие, сосредоточивая внимание аудитории на нужном месте.

Жест и движение. Эмоциональный или указующий жест помогает сосредоточить внимание, особенно в сочетании с другими приемами. Поднятая в нужный момент рука, сжатая в кулак, и другие жесты, как правило, приковывают внимание слушателей, их взгляды. Усиливает внимание движение оратора вперед по направлению к слушателям, тогда как шаг назад дает определенную разрядку.

Вопросы. Вопросы, которыми прерывается речь, также вносят разрядку, активизируют восприятие, заставляют думать вместе с оратором.

Обращения. Обращения – «друзья», «товарищи» и т.д. – повторяемые время от времени, помогают переключению и удержанию внимания.

Неожиданное прерывание начатой мысли. Внимание слушателей получает толчок, а затем, когда, поговорив о другом, оратор возвращается к недоговоренному – новый толчок. Подобный прием может быть использован и для того, чтобы возвратиться к тому месту, которое было случайно пропущено: «Да, чуть не забыл».

Наглядные средства, обладая собственной пропагандистской значимостью, являются также прекрасным средством переключения или восстановления внимания, так как смена слухового восприятия зрительным обязательно возбуждает непроизвольное внимание. Хороший эффект дает чтение небольшой вы-

держки из какого-либо документа, который оратор вынимает из кармана или разворачивает на глазах у публики.

Юмор – одно из наиболее эффективных средств разрядки.

Диалог. Если позволяет время, опытный оратор может перейти к диалогу со слушателями, ставя перед ними вопрос, и вовлекая их в обсуждение тех или иных проблем.

Существует достаточное количество методов изложения учебного материала.

1. Дедуктивный метод – это движение мысли от общего к частному, позволяет убедить слушателей в необходимости по-новому взглянуть на конкретные факты из жизни, основываясь на известных общих представлениях, которые до того казались им общими, отвлеченными.

2. Индуктивный метод – движение мысли от частного к общему, от знания единичных или части фактов к общему правилу, к обобщению. Он приучает слушателей уважать факты, реалистично, по-научному оценивать определенные явления общественной жизни, воспитывает пытливость, самостоятельность суждений. Умелое обращение к факту, примеру в речи уже, в сущности, представляет собой способ индуктивного изложения. Умелое оперирование конкретным материалом не следует путать с излишней приверженностью к фактам и примерам. Порой один – два случайных факта способны заслонить от слушателей действительную картину событий, привести к распрощанной логической ошибке «ложного обобщения», обывательскому подходу оценки действительности.

3. Проблемное изложение – активизация мыслительной деятельности слушателей путем постановки и разрешения проблемных вопросов.

4. Метод аналогии – в изложении восходит к логической операции умозаключения по аналогии, которое можно сформулировать следующим образом: «Если два явления сходны в одном или более отношениях, то они, вероятно, сходны и в других отношениях». Изложение по методу аналогии не следует смешивать с простым сравнением, хотя цель у них общая – наглядно представить то или иное явление, положение в речи. Если сравнение строится на сходстве каких-то предметов, то аналогия

выступает как своеобразная модель какого-то явления, как правило, не имея непосредственной связи с ним. Например: «Экономическая система не есть что-то застывшее. Тут как на велосипеде, чем сильнее крутишь, тем быстрее едешь. Остановился – упал». Важно уметь распознать и опровергнуть ложную аналогию, к которой нередко прибегают.

5. Метод контраста – служит для показа принципиальных, качественных различий тех или иных явлений.

6. Концентрический метод – сущность метода состоит в том, что изложение строится вокруг единого центра, которым является поставленная проблема. В ходе изложения оратор все время удерживает в поле зрения эту проблему, возвращается к ней, углубляя и развивая ее.

7. Ступенчатый метод рассчитан на последовательное изложение проблематики, когда преподаватель как бы шаг за шагом переходит от одной ступени темы к другой.

8. Исторический (хронологический) метод изложения наиболее удобен и естественен в выступлениях на историческую или биографическую тематику.

9. Пространственный метод помогает передать факты и события наглядно, зримо, в их динамике и взаимодействии. Например, характеризуя положение в той или иной стране, целесообразно предложить аудитории совершить мысленную поездку по этой стране и т.п.

10. Метод альтернативы – преподаватель как бы приглашает аудиторию вместе с ним рассмотреть несколько способов решения проблемы и выбрать наиболее или единственно приемлемый.

11. Метод анализа – ведущий логический механизм мышления и убеждения. Сущность аналитического подхода в устном выступлении заключается в том, чтобы не стремиться сказать «все обо всем», а сосредоточиться на главном, нерешенном.

Во время изложения учебного материала необходимо придерживаться определенных логических законов публичного выступления.

1. Определенность, т.е. ясность и точность рассуждения, а также изложения мысли в речи (Закон тождества). Формальная

(или традиционная) логика требует, чтобы предмет нашего рассуждения не менялся произвольно в ходе рассуждения, чтобы одно понятие не подменялось и не смешивалось с другим. При этом закон тождества ни в коей мере не входит в противоречие с известным положением диалектики, согласно которому явления и предметы следует рассматривать в их развитии и изменении. Закон тождества традиционной логики является обобщением практики правильного мышления, поэтому он и не рассчитан на то, чтобы отразить всю сложную диалектику развития реальных объектов.

2. Непротиворечивость, как важный признак логически правильной речи определяется требованиями двух законов нормальной логики – закона противоречия и закона исключенного третьего. Требуя непротиворечивости в мышлении и речи, закон противоречий запрещает отвечать на один и тот же вопрос в одно и то же время и в одном и том же смысле «да» и «нет». Противоречие в неправильных рассуждениях не следует смешивать с диалектическим противоречием, которое объективно существует в природе, являясь внутренней движущей силой развития материального мира. Противоречие в суждениях – явление субъективное. Оно может быть следствием недомыслия, недостаточных или неустойчивых знаний о предмете. Встречаются люди, которые могут, не задумываясь, высказать одно суждение о предмете, и немного погодя – другое, прямо противоположное. Выступление преподавателя должно быть свободно от противоречий, он обязан последовательно отстаивать высказанную точку зрения. Рассуждение в соответствии с Законом исключенного третьего ведется по формуле: «или-или».

3. Последовательность и принципиальность мышления и речи (Закон противоречия и Закон исключенного третьего).

4. Обоснованность речи (Закон достаточного основания) – любое рассуждение или высказывание должно быть обоснованным, т.е. связанным с действительными актами, явлениями реальной жизни, а также с научно обоснованными теоретическими положениями. Закон достаточного основания предостерегает против необоснованных суждений, волевых решений в по-

литике и пропагандистской деятельности, слепого преклонения перед авторитетами.

5. «Психологичность» изложения – особенность логики изложения. Если, исходя из закона тождества, истина, повторенная дважды и более, будет равна самой себе и ничего нового не даст, то в логике изложения умелое повторение мыслей, представлений, суждений стимулирует запоминание и осмысление информации, повышает эффективность высказывания. Механизм повторения как «усилителя» воздействия можно объяснить следующим образом: если какая-нибудь информация приводится один раз, то ее осмысление и запоминание происходит синхронно со звучанием. При повторении этой же информации процесс осмысления уже позади, и вся работа слушателя теперь в запоминании, эффективность которого, естественно, повышается. Но повторение не должно быть механическим. При однообразном и многократном повторении одной и той же информации возникает парадоксальное явление «отторжения» этой информации. Одна и та же мысль, выражение, идея может повторяться в речи только после ее творческой переработки. Если одно и то же высказывание поместить в разные контексты, произнести с другой интонацией, в другом темпе, оно будет восприниматься по-разному. В этом случае мы имеем дело с таким свойством эмоционального воспитания, как подвижность образа, когда варьирование подачи информации вызывает действие психики.

ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Давыдов (Ярославль)

В сфере образования происходят интенсивные процессы формирования новых информационных ресурсов и предоставления новых образовательных сервисов, в том числе, сетевых. Педагогам, развивающимся в области новых образовательных технологий, требуется постоянно проявлять себя в них, иметь профессиональную среду оперативного взаимодействия. Инновационные процессы требуют широкой апробации, то есть обмена

живым опытом и мнениями, широких обсуждений и освещения в профессиональных ассоциациях. В результате процессов информатизации высшего образования страны педагогам и студентам предлагаются новые информационные ресурсы и технологии. В связи с этим, появилась потребность у преподавателей высшей школы развиваться в области ИКТ по индивидуальным запросам, расширяющих минимальные ИКТ-компетенции и позволяющим им сформировать новые педагогические профессиональные качества – навыки использования ИКТ в образовательном процессе на регулярной основе. Эти новые виды активности педагогов являются сегодня профессиональным заказом в отрасли.

Можно отметить следующие дефициты в направлениях повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза:

1. Потребность в устойчивых навыках сетевого взаимодействия на Интернет-ресурсах – веб-сессии, видеоконференции, сетевые сообщества – не удовлетворена общим базовым уровнем ИКТ-компетенций преподавателей;

2. Минимальные ИКТ-компетенции не сбалансированы по видам предметной деятельности и различаются в территориях;

3. Разобщенность инвариантных ИК-компетенностей педагогов тормозит развитие информационного образовательного пространства вузов – ИК-компетентность коллектива внутренне не сбалансирована.

Процесс информатизации образования происходит в настоящее время на различных уровнях: от федеральных отраслевых целевых программ до муниципальных и вузовских инициатив.

Каждый регион имеет собственную программу информатизации образования, включая и программы повышения квалификации педагогических работников в области использования ИКТ в образовательном процессе, но, к сожалению, даже учет местной специфики не позволяет избежать сходных трудностей по их реализации. Несогласованность государственных и негосударственных программ, дублирование структур, решающих одинаковые задачи; повторение ошибок, неэффективных решений, слабость горизонтальных связей, отсутствие стандартов информационного обмена – все это приводит к торможению

процесса формирования единого информационного образовательного пространства, разобщенность региональных структур повышения квалификации в сфере информатизации высшего образования.

Можно признать, что существующие структуры поддержки процессов информатизации вузов не решают в полной мере задач регулярной массовой методической поддержки преподавателей в области информатизации образования, сетевого педагогического взаимодействия ни на внутривузовском, ни на межвузовском уровне. Требуется учитывать минимальные ИК-характеристики педагогов, объективно сформировавшиеся в современном обществе:

1. Минимальные инвариантные пользовательские ИКТ-характеристики – инвариантные для всех преподавателей – сформированы объективно информационным обществом на данном этапе его развития: приложения Microsoft Office (Word, Excel, Power Point), Internet.

2. Обществом предъявлены новые педагогические требования для педагогов в области ИКТ: использование в образовательном процессе интерактивной доски, использование информационных цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов, разработка и создание электронных учебников.

3. Национальный проект Образование выявил новые потребности преподавателей – технологичное представление инновационного опыта средствами ИКТ и в Интернет, оперативный обмен опытом и распространение новых научно-педагогических технологий на основе сетевого взаимодействия и сетевой методической поддержки преподавателей высшей школы.

4. Подключение вузов и их подразделений к сети Интернет определил новые активности педагогов высшей школы – формирование сетевых и экспертных сообществ.

5. Информатизация вузов позволила представить свой опыт общественности через Интернет – это потребовало от преподавателей умения включиться в формирование коллективного электронного сообщества.

Острой проблемой, снижающей эффективность повышения квалификации педагогов, является практическое отсутствие постоянной поддержки и консультирования их в промежутках между курсами повышения квалификации. Из-за этого большинство курсов направлено просто на передачу навыков и знаний, а не на реальные изменения в технологиях обучения в высшей школе. В настоящее время курсы не направлены на системный эффект в области формирования новых профессиональных качеств преподавателей, введения ИКТ в контекст научно-педагогической деятельности. Придать процессу повышения квалификации в области ИКТ массовый характер невозможно без перехода к распределенной модели взаимодействия системы повышения квалификации. В этом случае часть образовательных услуг, особенно консультационные услуги в области ИКТ и малые формы повышения квалификации (вариативные модули обучения), являющиеся социальным заказом со стороны преподавательского сообщества и профессиональным заказом со стороны отрасли, должны быть приближены к потребителю. К таким услугам, продиктованным существующей ситуацией, уже сегодня являются:

1. Новые для всех научно-педагогических работников инструментальные ИКТ-компетенции: активное и повсеместное использование дополнительного цифрового оборудования (видео, фото, интерактивных досок, датчиков и цифровых микроскопов, аудио оборудования).

2. Новые компетенции в условиях информатизации науки и образования – профессиональные навыки выступлений с презентацией и презентационным оборудованием, с использованием интерактивных компьютерных сред и цифровых образовательных ресурсов.

3. Использование инструментов управления учебным процессом в области ИКТ – электронных журналов, баз данных студентов, цифровых коллекций образовательных ресурсов.

4. Внедрение новых информационных систем (ИС) в вузах опирается на всеобщую минимальную ИК-компетентность как на инвариант профессиональной деятельности преподавателей в современной высшей школе.

5. Внедрение ИС предполагает активное вовлечение всех без исключения педагогов в информационное образовательное пространство вуза на регулярной основе.

Анализ разработок в области повышения квалификации педагогических работников в сфере информатизации высшего образования за последние пять лет позволил определить основные направления повышения квалификации научно-педагогических работников в области ИКТ. Они могут быть представлены двумя ступенями обучения: «Базовые ИКТ-компетенции научно-педагогических кадров» и «Профессиональные ИКТ-компетенции научно-педагогических кадров». Все программы повышения квалификации педагогов в области ИКТ имеют общие свойства:

- Модульная структура.
- Единые инвариантные минимальные ИК-компетентностные требования для преподавателей.
- Вариативные точки входа в программу обучения для реализации индивидуальной траектории обучения преподавателей.
- Инновационные потребности ИК-активных преподавателей в условиях модернизации высшего образования.
- Разнообразные технологические составляющие ИК-активности преподавателей по зонам профильных и научных интересов.
- Новые педагогические компетентности в условиях информатизации высшего образования.

Таким образом, основным механизмом обновления профессиональных качеств педагога является повышение его квалификации в соответствии с государственной образовательной политикой. При этом важно учитывать индивидуальные потребности преподавателя высшей школы как по предметным сферам их деятельности, так и в личностном плане – творческой и научной активности. Программа повышения квалификации преподавателей в области ИКТ на современном этапе информатизации образования должна решать новые задачи, которые выходят за рамки компьютерной грамотности и охватывают все зоны профессиональной активности профессорско-преподавательского состава вуза. Она предназначена:

1- устранить ИК-дефициты и сформировать ИК-активности преподавателей на общем уровне современных профессиональных требований;

2- расширить ИК-активность научно-педагогических работников в их профильной зоне интересов в условиях распространения инновационного опыта.

Требования к программе повышения квалификации преподавателей в области ИКТ должны включать:

– Обязательные общие инвариантные ИКТ-компетенции;

– Общие потребности научно-педагогических работников в расширении ИК-компетентности в зоне профильных интересов;

– Предусмотрено дальнейшее развитие системной составляющей программ повышения квалификации.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Н.Г. Демичева (Ростов Великий)

В сложившейся к настоящему времени социальной и экономической ситуации в стране все большее значение приобретает дополнительное профессиональное образование. В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации педагога, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов. В федеральном образовательном стандарте второго поколения одним из приоритетов является формирование культуры здорового и безопасного образа жизни.

Президент РФ Д.А. Медведев в своём Послании Федеральному собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. выступил с Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», где подчеркнул необходимость сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения в процессе образования, создания здоровьесберегающего пространства, способ-

ствующего максимальной самореализации каждого школьника, формированию ЗОЖ вне зависимости от его психофизиологических и образовательных возможностей, что требует от современного педагога новых профессиональных компетенций в области здоровьесбережения, профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних, так как проблема алкоголизма, токсикомании и наркомании в детской и подростковой среде продолжает оставаться чрезвычайно актуальной, появляются новые виды зависимостей.

Одним из серьезных недостатков профессиональной подготовки специалистов сферы образования является дефицит специальных знаний. Основные сложности в практической реализации профилактики употребления психоактивных веществ заключаются в недостаточной компетентности специалистов образовательных учреждений к ведению этой работы. Большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области предупреждения и коррекции аддиктивного поведения у детей и молодежи.

Таким образом, формирование компетентности педагогов по профилактике аддиктивного поведения в вопросах, касающихся сферы их профессиональной работы, является важной образовательной задачей дополнительного профессионального образования.

Образовательная программа подготовки педагогов-координаторов по профилактике употребления ПАВ несовершеннолетними «Преодоление», разработанная специалистами МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения детей г. Ростова, позволяет за сравнительно короткий срок повысить компетентность педагогов в области профилактики аддиктивного поведения.

Профессиональная компетентность педагогов в области профилактики употребления ПАВ включает: информационный компонент (уровни сформированности представлений о профилактике ПАВ); эмоционально-психологический компонент (убежденность в необходимости профилактики ПАВ); методикотехнологический (организация работы на системной основе, стремление к системной работе по профилактике).

Программа предназначена для руководителей образовательных учреждений, учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей детских домов. Универсальность данной программы состоит в том, что она имеет достаточно широкий диапазон адресатов, таким образом, обучение предназначено не только для педагогов системы образования, возможно обучение команды специалистов, способных реализовывать комплексные профилактические меры.

Программа разработана на основе компетентностного подхода. В основе программы лежит концепция М.И. Рожкова, по мнению которого, ведущая роль в борьбе с аддиктивным поведением принадлежит системе образования. С его точки зрения, именно в образовательном учреждении возможно организовать работу по профилактике в ходе воспитательного процесса через формирование рефлексивной позиции ребёнка, его социальное закаливание через разработку и реализацию программ, включающих комплекс психолого-педагогических мер, организацию досуга и оздоровления.

Отсюда, цель программы «Преодоление»: подготовка специалистов, способных организовывать комплексные мероприятия по построению системы профилактики в образовательном учреждении.

Структура программы представлена тремя блоками.

– Информационный - содержит информацию о концептуальных теоретических основах ведения профилактики аддиктивного поведения из зарубежного и отечественного опыта.

– Интерактивный - направлен на овладение педагогами интерактивными методами ведения профилактической работы в образовательной среде. Особенностью программы «Преодоление» является то, что большая часть занятий проходит в активной для участников форме. При этом педагоги включены в различные виды деятельности, которые способствуют развитию активной позиции, позволяют находить свое место в группе, адекватно оценивать ситуацию, оказывать помощь и поддержку другим членам группы.

– Проектный - направлен на обучение участников программы основам проектной деятельности при разработке и внедрении программ по профилактике злоупотребления психоактивными веществами.

Основные формы работы:

- игровые: деловые коммуникационные, ролевые игры;
- дискуссионные: дискуссии, мозговой штурм;
- тренинговые методы: семинар-тренинг, практическое занятие с элементами тренинга.

Полный объем программы (72 учебных часа) разделен на 3 модуля, режим обучения не менее 8 часов в день, так как метод «погружения» является продуктивным и способствует повышению мотивации обучающихся. «Преодоление» представляет собой программу пролонгированного действия, ее результативность более показательна с начала самостоятельной работы педагогов-координаторов в своих образовательных учреждениях. По запросу авторы осуществляют консультирование и методическое сопровождение разработки и реализации слушателями собственных профилактических проектов и программ (в том числе дистанционно).

Апробация программы в ходе повышения квалификации педагогических работников Ростовского, Борисоглебского, Тутаевского и Первомайского муниципальных округов Ярославского региона, г. Сарапул республики Удмуртия, г. Отрадный Самарской области, показала, что наиболее значимый рост компетентности педагогов происходит в следующих сферах:

1. Формирование профессиональной позиции педагогов-координаторов по отношению к проблеме употребления ПАВ.

2. Приобретение актуальных знаний в области профилактики употребления ПАВ детьми и подростками.

3. Развитие навыков разработки и внедрение профилактических программ в образовательных учреждениях.

Подводя итог вышесказанному, сделаем вывод о том, что достижение профессионализма в педагогической деятельности, направленной на профилактику употребления несовершеннолетними психоактивных веществ, представляет собой ком-

плексный процесс формирования научно-теоретической, нормативно-правовой, методической компетентности с опорой на формирование профессиональной позиции педагога, осознание им социальной ценности здоровьесберегающего образования.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Р. Денисов (Кострома)

Современная Россия переживает сложный период формирования личностно-ориентированного гражданского общества, правового демократического государства и социально ориентированной экономики.

Серьезные изменения происходят и в сфере молодежной политики.

Вместе с положительными результатами социально-экономических и политических реформ обнаружилось немало серьезных проблем государственного и общественного регулирования социально-политических процессов, в том числе прямого управления ими. Сложившиеся условия жизни и деятельности требуют иного индивидуального и общественного сознания, новой модели поведения гражданина с субъектной позицией. Ситуация усугублена общим фоном пассивности граждан, которые не нашли свое место в современном российском обществе. Это может привести к уменьшению числа активной молодежи, которым будет не по силам решать все возрастающие задачи, стоящие перед государством и обществом.

Участие граждан в общественных процессах, формирование индивидуального, активного, социально ориентированного гражданина требуют новых форм управления со стороны государства и общества, в том числе посредством системы дополнительного образования.

Изменившиеся целевые установки дополнительного профессионального образования и растущие потребности в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетенции, работающих с молодым поколением, требуют изменения в со-

держании и структуре повышения квалификации работников сферы молодежной политики.

Реформа системы образования предполагает совершенствование образовательных программ и стандартов, четкое определение границ обязательств государства в области образования на разных его уровнях, стимуляцию активности граждан в получении как основного, так и дополнительного образования, большую ориентацию на потребности общества.

Цели дополнительного образованию специалистов молодежной политики определены следующие:

- организация подготовки кадрового состава;
- проведение обучения на основе системы отдельных модулей, адресованных как отдельным категориям специалистов, так и объединенным группам работников этой сферы;
- проработка содержания обучения с учетом практической направленности.

По первому направлению главной задачей явилось формирование команды преподавателей, владеющих необходимыми знаниями и практическим инструментарием в вопросах молодежной политики, готовых к сотрудничеству и взаимозаменяемости.

Говоря о содержательной части обучения, безусловно, необходимо исходить как из функциональных обязанностей специалистов, так и тех проблем, которые возникают в организациях, работающих с молодыми гражданами. Наши исследования показали, что зачастую появляются проблемные ситуации, которые не связаны с профессионализмом сотрудников, а возникают из-за несогласованности действий или трудностей организации эффективного взаимодействия.

В связи с этим, содержание образовательных программ необходимо включать такие вопросы, как:

- изучение нормативно-правовых аспектов деятельности;
- обеспечение специалистов практическим инструментарием;
- обучение работе в команде.

Важной составляющей программ является формирование у специалистов, работающих в сфере региональной молодежной

политики, навыков создания новых форм, методов, способов решения задач с учетом особенностей контингента и особенностей муниципальной территории.

Сегодня стоит конкретная цель - создание системы ДПО, результатом работы такой системы должно стать формирование личности специалиста, конкурентоспособной в изменяющемся обществе.

Достижение этой цели возможно посредством решения частных задач, среди которых можно выделить следующие:

- формирование навыков педагогического проектирования учебной дисциплины;
- формирование системы психологических знаний, необходимых для реализации личностно-ориентированного подхода к развитию креативных качеств у студентов и специалистов, участвующих в образовательных программах;
- овладение инновационными образовательными технологиями для выработки собственной организационной и психолого-педагогической траекторий;
- формирование навыков эффективной коммуникации, в том числе развитие речевой культуры.

Важным условием успеха организации обучения специалистов молодежной сферы является разработка программ, обеспечивающих непрерывное дополнительное профессиональное образования разноуровневого контингента.

Принципами эффективного функционирования системы непрерывного дополнительного образования работников сферы молодежной политики являются:

1. Целесообразность: обучение каждого слушателя дает позитивный результат для него и для его коллектива.
2. Добровольность: потенциальный участник программы ДПО самостоятельно проявил интерес к обучению и имеет высокую мотивацию к обучению.
3. Межфункциональность: слушатели одной образовательной программы – это представители различных организаций.

Таким образом, необходима разработка современных образовательных программ, обучение по которым позволит сфор-

мировать в нашей области единую обучающую среду для специалистов, работающих с молодежью.

Любые перспективы в развитии образовательных систем определяются потенциалом системы, ее образовательным пространством и партнерами по взаимодействию. Мы выделяем основные аспекты этого потенциала:

–содержательный (какое содержание образовательных программ ДПО предлагается для специалистов);

–кадровый (кто участвует в реализации образовательных программ);

–научный (какие научные достижения и авторские наработки используются в учебном процессе);

–методический (каково сопровождение образовательных программ).

В заключение отметим, что система дополнительного образования в области молодежной политики Костромского региона дает общий импульс дальнейшему развитию взаимодействия науки и опыта практической деятельности слушателей. Совершенно очевидно, что данная система дополнительного образования специалистов одной из структур запускает внутренние личностные механизмы саморазвития слушателей, активизирует проявление ими различного рода инициатив в образовательном процессе и далее - в жизни.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ВАЖНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Т.Г. Доссэ (Ярославль)

Одной из ключевых компетенций современного педагога называется компетенция целеполагания. Данную компетенцию мы рассмотрим, опираясь на системогенетическую концепцию профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова.

На основе общих положений системного подхода и опыта применения системной методологии, В.Д. Шадриков разработал теорию и метод системогенетического исследования профессиональной деятельности, которые были апробированы и конкретизированы его учениками в исследованиях психологических механиз-

мов и закономерностей процесса профессионального обучения и освоения новой деятельности (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Н.П. Ансимова и др.). Полученные в их исследованиях результаты имеют общетеоретическое значение и оказались эффективными для исследования различных аспектов деятельности, в том числе педагогической.

Любая деятельность, отмечает В.Д. Шадриков, реализуется функциональной системой, которая на уровне психологического анализа выступает как психологическая система деятельности. Поэтому анализ деятельности можно проводить в соответствии с архитектурой психологической системы деятельности, раскрывая содержание отдельных ее компонентов. Любую деятельность можно охарактеризовать как со стороны развития, так и со стороны механизмов функционирования структуры. При этом автор теории системогенеза деятельности подчеркивает, что в каждой конкретной деятельности различны: содержание выделенных компонентов психологической системы деятельности, механизмы формирования выделенных компонентов; соотношения между компонентами психологической системы деятельности; связи между компонентным составом и продуктивностью психологической системы деятельности; системообразующие факторы деятельности на разных этапах ее освоения [5, 6].

Роль системогенетического подхода в усовершенствовании профессиональной деятельности преподавателя, в повышении его профессиональной компетентности неоспорима. Нельзя не упомянуть слова С.Г. Вершловского о том, что специфика «системогенетического подхода к профессиональному становлению состоит в том, что он предполагает последовательное формирование отдельных блоков системы деятельности, а затем их объединение в структуру посредством формирования функциональных знаний» [2].

Важным компонентом в педагогической деятельности является процесс целеполагания. В педагогической деятельности каждый педагог ставит определенные цели, и они, в свою очередь, могут быть одинаковыми по формулировке. А вот конечный результат отличается, так как каждый учитель по-своему смотрит на педагогическую ситуацию, по-своему интерпретируя и разрешая ее [1].

Цель является важнейшим системообразующим компонен-

том любой человеческой деятельности, тем не менее, четкого и однозначного определения цели деятельности до сих пор нет, в том числе и в педагогической деятельности. Именно поэтому в системе дополнительного профессионального образования педагога предлагаются модули с образовательной интерактивной программой, предполагающей формирование этой важнейшей компетенции.

Классики отечественной психологии понятие «цель деятельности» определяют как:

- цель - это ближайший результат, достижение которого осуществляет данную деятельности, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в ее мотиве (А.Н. Леонтьев);
- цель - это то, идеальное представление будущего результата деятельности, определяющее характер и способы действия человека, феномен опережающего отражения (Б.Ф. Ломов);
- цель - это то, что должен получить человек в итоге деятельности (В.Д. Шадриков).

Опираясь на системогенез деятельности В.Д. Шадрикова, Н.П. Ансимова отмечает следующее:

- в деятельности педагога цель отражает предвосхищаемый результат его действий;
- цели педагогической деятельности имеет комплексный аспект;
- возможный результат оценивается и рефлексивируется сквозь «призму» смысла [1].

Комплексность целей педагогической деятельности выражается в том, что есть цели, которые педагог ставит перед собой и есть цели, которые педагог ставит ученикам. Необходимо отметить, что педагог формирует не просто цель, а и ее смысл, то есть он выдвигает «смысловую цель» и начинает следовать ей.

По степени общности цели педагога образуют иерархическую систему, во главе которой стоит конечная цель всей деятельности педагога, которая затем конкретизируется в развернутой системе педагогических целей и подцелей. Л.М. Митина подробно описала данную систему, в сжатом варианте это можно выразить следующим образом:

1. Самые общие цели институционального характера определяют направление работы конкретной системы или подсистемы

образования. Безусловная цель - всесторонне развитие личности учащихся.

2. Более конкретные - конструктивные цели, в которых реализуются исходные цели образования. Конструктивные цели указывают на то, что должно быть сформировано у ученика на конкретном этапе его образования или при изучении того или иного предмета. Такие цели обычно задаются в программах обучения и планах воспитательной работы.

3. Оперативные цели ставятся учителем в процессе реализации учебно-воспитательной работы в конкретных условиях данной школы и конкретного класса. Они наиболее подвижны и изменчивы, всегда строятся применительно к разнообразным реальным педагогическим ситуациям [4].

Как видно из вышеизложенного, деятельность педагога есть процесс достижения им множества целей. Это является специфической особенностью профессиональной деятельности педагога и обуславливает ее трудности: «...нужны определенные усилия для того, чтобы конкретно, зримо представить себе ее результаты» - отмечает Н.В. Кузьмина [3]. Конечная цель может быть достигнута через достижение промежуточных целей, причем для успешного достижения которых, каждая цель должна быть осознанной и осмысленной. Критерием правильности постановки цели будет продвижение учителя и учеников к конечному результату образовательной деятельности.

Правильная постановка цели предполагает формирование в ее процессе в сознании субъекта деятельности такой цели, которая могла бы реализовывать все свои функции [1]. Побудительную функцию обеспечивает процесс принятия цели, ее личностная значимость, а также наличие в сознании субъекта деятельности характеристик уровня достижения цели и критериев предпочтения; направляющую - образ (описание) цели в подструктуре результата; организующую - представления о программе и условиях реализации, а также принятие решения о выборе в подструктуре цели-способа достижения; оценивающую - представления о способах и параметрах оценки в подструктуре способа достижения цели; регулирующую - различные элементы обеих подструктур.

Таким образом, совместная деятельность учителя и учеников, преподавателя и студентов по целеполаганию должна привести

не только к формированию у каждого учащегося адекватной заданной цели учебной деятельности, но и формированию у них субъективной модели деятельности по постановке конкретной цели для себя, умения самостоятельно ставить цель собственной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Н.П. Ансимова. – М.: [б.и.], 2007. – 51 с.
2. Вершловский, С.Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя [Текст] / С.Г. Вешловский. – Л., 1981. – 160 с.
3. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М., 1998.
5. Суворова, Г.А. Системогенез деятельности и способностей в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова [Текст] / Г.А. Суворова. – М.: МПГУ, 2009.
6. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Репр. Воспр. Текста издания 1982г. – М.: Логос, 2007. – 192с.

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА-МЕНЕДЖЕРА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Т.А. Елистратова (Оренбург)

В условиях подготовки к введению ФГОС ВПО нового поколения, который строится на компетентностной основе, особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих менеджеров общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Ориентация на результаты обучения, выраженные в форме компетенций (знания, умения, навыки, способности и личностные качества), которые студент может продемонстрировать после завершения образовательной

программы, предполагает системные изменения в образовательном процессе вуза.

В связи с этим цели высшего профессионального образования отражают две главные составляющие профессиональной деятельности: первая из них – ценностно-смысловая – связана с развитием гуманистического профессионального самосознания, профессиональной идентичности, принятием гуманистических установок; вторая заключается в технологическом овладении основами профессиональной культуры и деятельности. Успешное достижение поставленных целей и вся дальнейшая профессиональная деятельность будущего менеджера невозможны без высокого уровня развития у него аналитических умений.

Анализ исследований по проблеме развития аналитических умений студента–менеджера, позволяет утверждать, что развитие аналитических умений в процессе профессионального образования опирается на общее психическое развитие личности и осуществляется на его фоне. Личностные качества человека обычно оказывают позитивное влияние на результаты профессионального образования, поддерживают профессиональное мастерство, стимулирует творчество, но также могут препятствовать становлению профессионала в человеке.

Специфика развития аналитических умений, как значимой составляющей профессиональной компетентности, связана с гуманистической направленностью личности, высокими деонтологическими принципами, реализующимися в нравственном сознании и профессиональном самосознании будущих специалистов. Она характеризует степень психологической готовности к постоянному самоизменению, укреплению у себя «ресурса успеха» и уверенность в своих силах, отсутствие сопротивления инновациям, индивидуальную, социальную и экономическую ответственность, конкурентоспособность.

В контексте нашего исследования мы обратились к современным научным изысканиям по проблеме развития аналитических умений студентов в образовательном процессе вуза.

В.М Чиркова, исследуя проблему развития аналитических умений студентов-медиков в процессе изучения русского языка как иностранного, выявила, что развитие аналитических

умений начинается на первой ступени обучения и продолжается в ходе всего обучения при изучении всех предметов.

Исследователем обоснованы педагогические условия успешной реализации процесса развития аналитических умений у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный: мотивированность учебно-профессиональной деятельности студентов-медиков; интеграция учебной и профессиональной деятельности в процессе изучения русского языка как иностранного при решении профессиональных медицинских задач; интеграция специальных медицинских дисциплин и русского языка как иностранного; развитие творческого потенциала студента-медика; профессионально ориентированное и культурологическое насыщение содержания учебного материала [6].

Рассматривая умение анализировать в аспекте медицинской профессиональной деятельности, исследователь выделяет пять основных критериев:

1. Сформированность составляющих аналитического умения.
2. Мотивированность и инициативность аналитической деятельности.
3. Самостоятельность выбора аналитических опор при решении профессионально-значимых задач.
4. Интегрированность аналитических умений с другими видами умений: проектировочными, рефлексивными, мобилизационными, информационными, развивающими, коммуникативными, практическими (медицинскими) умениями.
5. Продуктивность аналитической профессиональной деятельности [6].

О.В. Игракова, исследуя формирование аналитического мышления у студентов педагогического вуза, обосновала гипотетическое предположение о том, что поскольку субъектное отношение студентов к своей профессиональной подготовке адекватно их активной позиции в восприятии, усвоении, переработке и применении информации на основе ее анализа и систематизации, то формирование у них аналитического мышления будет в наибольшей мере обеспечивать это соответствие.

Исследователь полагает, что данный процесс будет результативным, если его целевая и содержательная направленность выражена совокупностью системных характеристик аналитического мышления. Центральным в действиях преподавателя выступает активизирующий аналитико-оценочную деятельность студента субъектно- конструктивный метод, системой средств служит комплекс нетиповых математических задач, требующих применения анализа как исходной в системе мыслительных операций, в совокупности составляющие основу развивающей технологии [2].

И.В. Косенкова экспериментально обосновала, что развитие аналитических способностей как основы организационно-управленческих умений будущих инженеров-строителей обеспечивается реализацией следующих педагогических условий: активизация развития у студентов способов обоснованного выбора методов и алгоритмов решения поставленных задач, благодаря установлению соответствия между данными; формирование стремления студентов к нахождению и самостоятельному устранению ошибок; привлечение активных форм и методов обучения, способствующих формированию управленческих и лидерских качеств у студентов; включение задач и упражнений, активизирующих профессионально-ориентированное мышление студентов [3].

Т.Ю. Медведевой с целью формирования аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами предложен аудиовизуальный подход к решению проблемы, сущность которого заключается в методике широкого привлечения аудиовизуальных средств, обуславливающих активное формирование аналитических умений в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла; вскрыты резервы совершенствования аудиовизуальных средств в выработке у студентов аналитического стиля деятельности как контекста профессиональной деятельности; разработаны и реализованы педагогические условия применения аудиовизуальных средств, обеспечивающих эффективное профессиональное развитие будущих педагогов [4].

С.В. Гиннэ, В.В. Игнатова полагают, что формирование аналитических умений будущего инженера возможно на основе педагогического сопровождения. По мнению исследователей, предметом педагогического сопровождения формирования аналитических умений будущего инженера является создание условий, которые с одной стороны содержательно наполняют данное сопровождение, с другой - способствуют повышению эффективности его реализации. В качестве таких условий ими выделены: ориентирование будущего инженера на овладение аналитическими умениями; включение будущего инженера в процесс овладения аналитическими умениями; обогащение опыта аналитической деятельности будущего инженера [1].

Анализ теоретических исследований позволил выявить, что современные исследования вносят определённый вклад в разработку отдельных аспектов формирования компетентности будущего специалиста, но можно констатировать, что развитие аналитических умений студента–менеджера экономического профиля в образовательном процессе вуза не являлось предметом специального научного исследования. В этой связи мы обратились к изучению практического опыта по развитию аналитических умений студента–менеджера в образовательном процессе Оренбургского государственного института менеджмента в целях выявления имеющихся положительных тенденций и резервов для решения поставленных в нашем исследовании задач.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный институт менеджмента» в образовательном пространстве Оренбургского региона осуществляет профессиональное образование специалистов-менеджеров более 15 лет. Институт сегодня – это:

- более 5 000 студентов, в том числе: на очной форме обучения - около 2000, на заочной форме обучения - более 3 000;
- слушатели системы довузовской подготовки, на базе МОУ «Гимназия №6» - более 150;
- обучающиеся по программам повышения квалификации – более 150;

– слушатели Президентской программы подготовки управленческих кадров – более 70;

– обучение будущих менеджеров ведется по специальностям: «Производственный менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», «Экономика и управление на предприятии (городское хозяйство)», «Информационный менеджмент», «Организация и технологии защиты информации», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», по направлениям подготовки «Менеджмент», «Экономика», «Инноватика» и др. направлениям сферы управления и экономики.

Изучение аспектов образовательной практики Оренбургского государственного института менеджмента, способствующей развитию аналитических умений студента–менеджера в образовательном процессе вуза, включало изучение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, рабочих учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, программ производственных и преддипломных практик, учебных пособий по дисциплинам, изучаемых по специальностям «Менеджмент организации», «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)».

Выявлено, что государственные стандарты образования по специальностям «Менеджмент организации», «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» в первую очередь предполагает вооружение студента профессионально необходимыми знаниями, умениями, навыками. При этом в стандарте высшего профессионального образования подчёркивается, что профессиональная деятельность менеджера - экономиста включает аналитическую деятельность.

Обнаружено между тем, что развитие аналитических умений в рабочих учебных программах и пособиях освещается фрагментарно, нецеленаправленно, в самом общем виде.

А.М. Кузьмин и Е.Г. Федосимов исследовали факторы, проявляющиеся или отсутствующие в реально существующем педагогическом опыте по развитию аналитических умений студента–менеджера в образовательном процессе вуза:

– структура и содержание образовательных программ с содержанием профессиональных знаний, способствующих раз-

витию аналитических умений студента–менеджера в образовательном процессе вуза, соответствие их современным запросам социума;

- формы образования и воспитания в вузе, инновации по развитию аналитических умений студента–менеджера в образовательном процессе вуза;

- методы, активизирующие развитие аналитических умений студента–менеджера в образовательном процессе вуза в образовательном процессе вуза.

Анализ особенностей аналитических умений показал, что их развитие может эффективно осуществляться на базе теоретических знаний, с помощью специально разработанных учебных курсов, преподаваемых в вузе. Однако в учебных планах вузов практически отсутствуют специальные курсы, посвященные развитию аналитических умений студента-менеджера.

В.И. Фомин подчеркивает, что в педагогическом плане аналитическое умение есть сложная система, состоящая из элементов различной степени сложности и организованности (сравнения, сопоставления, классификации, структурирования, умозаключения, формулирования аналитического суждения) целенаправленно используемых для решения профессионально-значимых задач [5].

Учитывая многоаспектность аналитических умений и их неоднозначность, мы можем представить следующее определение соответствующих умений применительно к профессиональной подготовке специалиста-менеджера. Аналитические умения – это комплексные умения, состоящие из системы элементов (действий) различной степени сложности и организованности, таких, как сравнение, сопоставление, классификация, структурирование, умозаключение, формулирование аналитического суждения, целенаправленно используемые для решения профессионально значимых задач специалиста-менеджера.

Аналитические умения занимают в профессиональной деятельности будущих специалистов в области экономики и управления приоритетное положение по отношению к другим профессиональным умениям, но, являясь основными, они не функционируют изолированно, а связаны с другими умениями,

которыми должен владеть менеджер, а именно: проектировочными, рефлексивными, мобилизационными, информационными, развивающими, коммуникативными, практическими (профессиональными) умениями.

В основе всех вышеназванных умений лежат аналитические умения специалиста-менеджера, которые являются своеобразным стержнем его профессиональной деятельности.

Развитие аналитических умений у будущих менеджеров требует разработки педагогической модели, адекватной профессиональным задачам, специфическим для специалиста и включающей в себя цель, научные подходы, принципы, содержание, приёмы аналитической деятельности, критерии, уровни, технологии развития соответствующих умений, а также условия, обеспечивающие эффективную реализацию данной модели. Создание данной модели поможет сделать процесс профессиональной подготовки будущих менеджеров более управляемым, целенаправленным и эффективным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гиннэ, С.В., Игнатова, В.В. Педагогическое сопровождение формирования аналитических умений будущего [Текст] / С.В. Гиннэ, В.В. Игнатова // Педагогика и психология. – 2010. – т. 12, №1(2). – С.600-603.
2. Игракова, О.В. Формирование аналитического мышления у студентов педагогического вуза на примере изучения математики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Игракова. – Славянск-на-Кубани: [б.и.], 2002. – 24 с.
3. Косенкова, И.В. Развитие аналитических способностей как основы организационно-управленческих умений будущих инженеров-строителей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Косенкова. – Тамбов: [б.и.], 2010. – 24 с.
4. Медведева, Т.Ю. Проблемы использования видеofilьмов на занятиях по курсу «Педагогическая технология» в инженерно-педагогическом вузе [Текст] / Т.Ю. Медведева // Пути развития общества в эпоху перемен: Материалы II Регион, науч. конф. – Н. Новгород: 2001. – С.411-413.

5. Фомин, В.И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода [Текст]: автореф. дис. ... доктора пед. наук / В.И. Фомин. – М.: [б.и.], 2009. – 48с.

6. Чиркова, В.М. Развитие аналитических умений у студентов-медиков в процессе изучения русского языка как иностранного [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Чиркова. – Курск: [б.и.], 2010. – 22 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.И. Емелин (Ярославль),
А.Ю. Куликов (Ярославль)*

В учебном процессе дополнительного профессионального образования (ДПО) не менее важны методы стимулирования и мотивации учебной деятельности, чем в высшем профессиональном образовании. К ним относятся методы формирования познавательных интересов и методы формирования чувства долга и ответственности в учении у слушателей.

Методы формирования познавательных интересов требуют применения таких приемов: создания эмоционально-нравственных ситуаций, ситуаций занимательности, занимательных аналогий, удивления (вследствие необычности приведенного факта, парадоксальности опыта и т.п.), сопоставления научных и житейских толкований. Важнейшим приемом этих методов является эмоциональная, яркая, в какой-то мере художественная речь педагога, которая увлекает слушателей и стимулирует их учебно-познавательную деятельность.

Ценным методом стимулирования интереса к учению может быть метод познавательной деловой игры. Для современного дополнительного профессионального образования деловые познавательные игры важны, прежде всего, тем, что могут активизировать учебный процесс, а также служат средством развития теоретического и практического мышления слушателей, ак-

туализации знаний. Игру можно проводить перед изложением нового материала (лекции), после него или же организовывать на ее основе весь материал. Опыт показывает, что учебные игры по сравнению с традиционным обучением имеют много преимуществ, особенно на практических занятиях, слушатели могут реализовать и имеющиеся у них навыки, и дополнить их новыми профессионально важными деталями.

К методам стимулирования и мотивации учения относится метод создания познавательного спора (учебные дискуссии, учебные диспуты). Его назначение – создание повышенного интереса к теме. Включение слушателя в ситуации научного спора не только углубляет его знания, но и вызывает на этой основе особый интерес к учебе. Особенно важно, что в этом случае обучаемые могут сопоставить свои точки зрения через призму своего практического опыта и мнения других.

Мотивационная сторона процесса учения имеет три группы мотивов:

- внешние (поощрение и наказание);
- соревновательные (успех в сравнении с кем-то или с самим собой);
- внутренние (раскрываемые как поле для плодотворной деятельности).

Взрослый человек, изъявивший желание пройти обучение по программе ДПО, безусловно, имеет потребность в получении образования, вместе с тем, мотив на изучение отдельных дисциплин, не всегда имеющих очевидную связь с будущей специальностью, необходимо формировать. Внутренние мотивы обеспечивают наиболее стойкий интерес к учению. Поэтому правильное понимание мотивации служит необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателя, который, используя инновационные методы и подходы к обучению, активизирует, целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес к изучаемому предмету, вовлекая обучаемых в экспериментальную деятельность, применяя формы и методы активного обучения (проблемного и других видов).

В развитии и углублении познавательных интересов обучаемых немаловажное место занимают методы и приемы само-

стоятельной работы слушателей, которая составляет почти половину учебного времени. К ним относятся методы работы с учебником, справочной литературой, выполнения заданий по алгоритму, проведения опытов, анализа обучаемыми незнакомых для них ситуаций, генерирования субъективно новой информации, методика написания курсовых и дипломных работ. В процессе самостоятельной деятельности слушатель должен овладеть общими приемами ее рациональной организации; научиться выделять познавательные задачи и выбирать способы их решения; выполнять умелый и оперативный самоконтроль за правильностью решения поставленной задачи; вносить коррективы в самостоятельную работу; совершенствовать навыки реализации теоретических знаний; анализировать общий итог работы, сравнивать эти результаты с определенными ранее, намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Организация самостоятельной работы и выбор методов обучения дают больший эффект в том случае, если преподаватель отлично знает свою дисциплину, педагогические и психологические закономерности процесса обучения, специфику профессиональной деятельности слушателей системы дополнительного профессионального образования.

Методы контроля и самоконтроля в обучении слушателей ДПО не отличаются от общих, применяемых в высшем профессиональном образовании. Методы контроля – это способы получения обратной информации о содержании, характере и достижениях учебно-познавательной деятельности учащихся, об эффективности работы преподавателя. Они призваны определить результативность учения и преподавания на всех этапах учебного процесса. В ДПО применяют все методы, реализуемые в образовательном процессе вуза: методы устного контроля; методы письменного контроля; методы лабораторно-практического контроля; методы компьютерного контроля, тесты.

Результаты учебно-познавательной деятельности слушателей выражаются в оценках (характеристиках ценности, уровня или значения каких-либо объектов или процессов). Оценка, как и контроль, имеет образовательное и воспитательное значение. Оценка учебно-познавательной деятельности выражается в оце-

ночных суждениях и заключениях педагога, которые могут быть сделаны в устной или письменной форме. Количественным выражением оценки является отметка. Объективность и точность выставления отметок, при оценивании учебной деятельности обучающихся, обеспечиваются соответствующими критериями. В ДПО принята обычная система оценивания: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», которая дополняется более дифференцированной индивидуальной системой оценивания слушателей каждым преподавателем по модулям обучения. Ее суть состоит в том, что обучаемые получают определенное количество баллов за различные виды работ, которые суммируют и определяют уровень знаний, умений и навыков обучаемых. В начале курса обучения требования, предъявляемые к рейтинговой оценке, доводятся до сведения обучающихся; им объясняют, сколько баллов и за что выставляется. Рейтинговые оценки активизируют учебную деятельность, способствуют творческой работе, проявлению инициативы, вызывают интерес к учебе.

Таким образом, работа педагога в системе ДПО, основываясь на общих принципах и подходах к обучению в высшей школе, имеет специфические задачи и методы их достижения, учитывающие как особенности слушателей, так и организации учебного процесса.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

И.Е. Жигалов (Владимир)

Одним из путей повышения качества образования в настоящее время является применение информационных образовательных технологий. Это способствует построению индивидуальной траектории обучения для каждого студента и усилению активной составляющей образовательного процесса.

Совершенствование средств доступа к структурированной информации влияет и на организацию современного учебного процесса. Необходимость запоминания большого объема

фактического материала постепенно заменяется выработкой способности осуществлять быстрый поиск информации при помощи информационных технологий. Одним из главных этапов решения профессиональных задач во многих областях также становится умение определить область поиска информации и выяснить, какие именно данные необходимы.

Эффективным путем решения проблемы повышения качества образования на основе его информатизации является поддержка учебного процесса технологиями дистанционного обучения с поэтапным достижением определенных целей, их уточнением, оценкой текущих результатов, коррекцией хода обучения, заключительной оценкой результатов. При этом учебный материал делится на несколько уровней, включая базовый (обязательный минимум для освоения) и углубленный. Темы осваиваются от простых к сложным на основе решения типовых задач. Основной упор делается на самостоятельную работу студента.

Многие трудности данной технологии связаны с особенностями дистанционного преподавания специальных технических дисциплин, значительная часть учебной нагрузки по которым приходится на лабораторные и практические занятия, требующие использования лабораторных макетов и другого оборудования.

Главной структурной единицей практического раздела в этом случае является компьютерная лабораторная работа. Каждая лабораторная работа содержит методический материал, набор заданий с описанием алгоритма их решения по заданной тематике и специальные учебные упражнения для отработки определенных навыков. Каждый студент работает в своем индивидуальном темпе по учебному пособию и с учебными материалами. В случае затруднений обращается к преподавателю за индивидуальной консультацией. После выполнения каждой лабораторной работы студент отвечает на вопросы для самопроверки, а затем проводится контроль преподавателем. При такой технологии обучения преподаватель выступает в роли консультанта, и обеспечивается индивидуальный темп изучения материала, объ-

ем учебного материала сверх обязательного минимума, траектория обучения.

С целью выбора оптимального пути изучения теоретической части дисциплины учебный материал имеет многоуровневую структуру: представлен блоками по отдельным темам в нескольких вариантах, включая развернутый. Система построена на базе основных структурных принципов: иерархии, декомпозиции и идентификации каждого блока в пределах отдельных тем, что позволяет структурировать с необходимой степенью учебный материал, представить его в сжатой форме, удобной для зрительного восприятия и простой для понимания логической структуры учебных знаний.

Один из примеров специального учебного материала – методический комплекс технической дисциплины «Программирование компьютерной графики», которая входит в учебный план направления бакалавриата 230400 «Информационные системы и технологии» с профилем «Информационные технологии в дизайне». Обучение студентов приемам решения задач компьютерной графики в нескольких средах программирования и получение соответствующих навыков в учебной и будущей профессиональной деятельности – одна из задач подготовки студентов по данному направлению. Каждый студент приходит на кафедру со своим багажом знаний, умений и навыков работы на компьютере. В связи с этим задача преподавателя усложняется: требуется в рамках существующего учебного процесса индивидуализировать траекторию обучения.

Для указанных целей разработаны специальные методические и тестовые материалы по всем темам курса. В частности, для дисциплины «Программирование компьютерной графики» применяются практические работы для освоения прикладного программирования в среде C#; это темы «Разработка консольного приложения», «Разработка оконного приложения», «Многопоточные вычисления», «Инициализация OpenGL», «Алгоритмы обработки растровых изображений», «Фрактальная графика» и другие.

Постановка лабораторного практикума является одной из сложных задач построения дистанционных обучающих курсов

для дисциплин, требующих в традиционном варианте использования лабораторного оборудования. Основой такого практикума может являться моделирующая программа. Например, по дисциплинам, на которых изучаются электронные устройства и системы (в частности дисциплина «Устройства приема и обработки сигналов»), применяются моделирующие программы, позволяющие строить и анализировать виртуальную модель устройства на функциональном уровне. При этом выполняется анализ линейных и нелинейных узлов в различных диапазонах частот в статическом и динамическом режимах. Особенность данного программного обеспечения - использование многоуровневого моделирования с представлением отдельных фрагментов сложной системы в виде функциональных блоков и электрических схем.

Программное обеспечение выполнения функционального моделирования имеет базу данных, включающую библиотеку моделей функциональных блоков для различных режимов расчета, а также сведения о ранее выполненных разработках и типовых проектных решениях с файлами результатов их анализа в графической форме. В программе предусмотрена возможность моделирования устройств во временной, частотной и спектральной областях.

Во временной области анализ выполняется в потактовом режиме (результатирующие сигналы в виде выходных откликов на временных отсчетах вычисляются и сразу выводятся на экран в графической форме на каждом текущем такте; при заданном начальном моменте времени и временном шаге число тактов не ограничено) и в режиме выборки (задается временной интервал анализа и шаг, определяющий число отсчетов в выборке; моделируется прохождение всей выборки целиком через каждый функциональный блок и выходной отклик устройства вычисляется по завершении всего анализа). В частотной области последовательно на каждой заданной частотной точке или целиком в некотором частотном диапазоне вычисляются фазо- и амплитудно-частотные характеристики устройства, а также частотные характеристики комплексных выходных сигналов. В спектральной области моделируется прохождение через функциональные

блоки устройства неравномерных дискретных спектров сигналов в виде амплитуд и фаз отдельных спектральных составляющих.

В библиотеку моделей функциональных блоков включены различные виды источников сигналов и шумов, коммутирующие элементы, блоки обработки цифровых сигналов, логические элементы, нелинейные блоки в виде степенных рядов и др. Для анализа сложных схем используется эффективный алгоритм поиска по "дереву решений"; при моделировании обратных связей применяется событийный итерационный метод Зейделя с ранжированием. Отдельные параметры анализа и характеристики функциональных блоков допускают корректировку пользователем в процессе диалога по ходу решения при выводе временных точек в потактовом режиме.

Прикладная часть программы включает набор загрузочных модулей, вызовом и работой которых управляет оболочка-монитор, работающая в диалоговом режиме. Оболочка выполняет функции ввода и первичной обработки исходных данных, организации контекстной подсказки пользователю, обращения к программным функциям отдельных математических методов и моделей, организации диалога в процессе проектирования. Другие программные модули реализуют модели, методы и алгоритмы анализа различных функциональных блоков, ввод и вывод текстовой и графической информации, постпроцессорную обработку графических результатов моделирования. Входной язык проектирования включает средства описания объекта моделирования и операторы описания задания на расчет, директивы которых объединяются в одном блоке исходных данных.

Совокупность перечисленных технологий позволяет применять телекоммуникационные образовательные ресурсы при изучении технических дисциплин, приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям студентов, различного уровню сложности содержания обучения.

СОЗДАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «СРЕДОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМАХ» ПО РАЗДЕЛУ «ОТКРЫТЫЕ ПРОСТРАНСТВА»

*А.Ю. Иванов (Владимир),
Г.Н. Бутузова (Владимир),
С.С. Дедюшко (Владимир)*

В связи с открытием во Владимирском государственном университете магистратуры по программе «Информационные технологии в дизайне» на кафедре инженерной и компьютерной графики разработан автоматизированный учебный курс (АУК) «Средовое проектирование в информационных системах».

Актуальность данной работы обусловлена большим объемом теоретического, графического, иллюстративного материала, предназначенного как для проведения занятий преподавателями, так и для самостоятельного углубленного изучения курса магистрантами. Созданный АУК также может быть использован для курсов повышения квалификации.

В процессе создания автоматизированного учебного курса проанализирована предметная область и рассмотрены аналоги автоматизированных обучающих систем (АОС).

К основным достоинствам АОС относятся:

- возможность использования преимуществ индивидуального обучения;
- интенсификация обучения;
- возможность индивидуальной адаптации курса к потребностям обучаемых;
- возможность использования и тиражирования передового опыта;
- повышение доступности образования;
- обучение навыкам самостоятельной работы;
- разгрузка преподавателя от ряда рутинных, повторяющихся действий (чтение лекций, проверки контрольных работ и т.д.);
- возможность использования в рамках дистанционного обучения.

В связи с введением федеральных государственных стандартов третьего поколения появляется необходимость применения электронных средств обучения (ЭСО). ЭСО активизируют работу студентов, позволяют изучать большие объемы информации, контролировать знания. ЭСО значительно улучшают качество образования.

Шаблон страницы созданного учебного курса имеет довольно сложную структуру и состоит из нескольких горизонтальных блоков, каждый из которых поделен еще и на колонки. В разрабатываемом автоматизированном учебном курсе используется решетчатая структура сайта (рис. 1). В ней все страницы размещаются в различных ветках. У пользователя есть возможность перемещаться по ним не только вертикально (вверх-вниз), но и горизонтально (то есть между ветками на разных уровнях).

Логическая структура ресурса



Рис. 1

Проектируемый ресурс представляет собой web-сайт, в дизайне которого элементы навигации позиционированы по левой границе экрана. В этом случае текстовое поле смещается вправо. Поле, несущее информативную нагрузку имеет размер, соизмеримый со средним размером листа «бумажного» учебника. Цветовая гамма страницы неброская, в качестве основного выбран спокойный серо-зелёный цвет. Страница не перегружена графическими объектами и разнообразием цвета, что не отвлекает обучающегося от усвоения информации.

Учитывая, что объем учебного материала постоянно изменяется и совершенствуется, возникает необходимость реализации масштабируемости материала. В данной системе эта возможность реализована с помощью выделения объемных материалов (лекций, презентаций, документации) в самостоятельные документы, чтение которых осуществляется через браузер. Изменение материала происходит путем замены или редактирования МНТ страниц из директории АУК средствами MS Word.

Разработана система контроля в виде тестов и системы самоконтроля в виде тренажеров. Система тестирования обеспечивает текущий контроль знаний. Студенту нужно пройти тестирование после ознакомления с каждой темой для контроля усвоенного материала. Тест представляет собой набор вопросов, где возможен выбор лишь одного варианта ответа. В дальнейшем предполагается усовершенствование блока тестирования в локальной версии. Система тестирования реализована с использованием технологии JavaScript.

Таким образом, созданный автоматизированный учебный курс позволяет не только организовать процесс обучения по дисциплине «Средовое проектирование в информационных системах», но и хранить информацию о студентах, изучающих дисциплину, и их результаты в единой базе данных. Простой интерфейс обеспечивает быстрый и удобный доступ к этой информации.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Игнатович (Петрозаводск)

Профессиональное развитие научно-педагогических кадров (*далее НПП*) – одна из приоритетных задач развития вуза. От того, насколько эффективно она будет решаться, зависит, в конечном итоге, лидерская позиция вуза в системе высшего образования.

Профессиональное развитие кадров – это сложный, многомерный, многофакторный процесс, который включает в себя все этапы и формы становления и развития научно-педагогического работника как профессионала, его личностную и профессиональную мотивацию на развитие, потребность в развитии, способность к рефлексии и мн. др. В последние годы наблюдается тенденция усиления внимания ко всем этапам профессионального становления и развития научно-педагогических кадров – в проекте нового закона «Об образовании в Российской Федерации» аспирантура включена в один из уровней высшего образования (сейчас относится к постдипломному / последипломному образованию), освоение которого предполагает получение диплома «Исследователя» и/или «Преподавателя высшей школы». Освоение программы «Преподаватель высшей школы» возможно и на этапе обучения в магистратуре. Это положительные тенденции, которые должны благоприятным образом отразиться на подготовке молодых кадров для высшей школы, а с их приходом, и на качестве самого высшего образования.

Вместе с тем, остаётся проблема развития научно-педагогических кадров в процессе профессиональной деятельности, основной причиной которой является противоречие между уровнем научно-педагогической подготовки кадров и современными социально-экономическими требованиями к системе высшего образования, с одной стороны, как социокультурному институту, а, с другой, как сегменту экономики.

Иницируемые государством изменения в системе профессионального образования (двухуровневая модель высшего образования, ФГОСы, кредитно-модульная система, балльно-рейтинговая система и мн. др.), ориентация России на инновационную экономику требуют нового качества научно-педагогической деятельности, а соответственно, и способов подготовки и профессионального развития кадров для высшей школы.

Одним из целенаправленных, системных и универсальных механизмов развития научно-педагогических кадров остаётся система повышения квалификации и профессиональной переподготовки НПП. К сожалению, сегодня эта сфера, как и другие кластеры образования, испытывает серьезные трудности, связанные с кадровым обеспечением, недостаточным финансированием программ повышения квалификации НПП, отсутствием отработанных механизмов проектирования актуальных программ ДПО и мн. др. Вместе с тем, структуры повышения квалификации вузов накопили достаточно большой многоплановый опыт организации взаимодействия с НПП по выстраиванию программ их профессионального развития, который может стать основой для создания обновленной системы развития кадров вузов на базе факультетов повышения квалификации. Мы видим решение проблемы в институализации процесса профессионального развития НПП на основе интеграции образовательных возможностей продуктивных традиционных форм повышения квалификации и неформальных форм профессионального развития, неформального образования с ориентацией на требования государства, как главного заказчика «научно-педагогических услуг»; образовательные запросы и потребности научно-педагогических работников. Второе важное условие продуктивного развития системы дополнительного профессионального образования как механизма профессионального развития НПП – выстраивание системы повышения квалификации как системы непрерывного образования.

В рамках данной статьи обозначим основные направления развития научно-педагогических кадров как основу для проектирования программ повышения квалификации; основные тенденции в развитии системы вузовского ДПО для НПП как

компонента модели непрерывного профессионального образования вузовских кадров.

С вводимыми инновациями существенно расширяется поле актуальных профессиональных компетенций научно-педагогических работников. В профессиограмме НПР усиливается составляющая «научная деятельность», «научно-методическая деятельность». В критериях и показателях, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального образования (Россобнадзор, ноябрь 2011 г.), указан критерий «100% штатных преподавателей по каждой образовательной программе принимают участие в научной и/или научно-методической, творческой деятельности». В рамках образовательных программ аспирантуры предусматривается получение диплома «Исследователь». Как происходит становление ученого? Какие условия необходимо создать вузу для достижения 100% показателя вовлеченности профессорско-преподавательского состава (*далее ППС*) в научно-исследовательскую, изобретательскую, конструкторскую, научно-методическую деятельность? Какую роль в развитии научно-исследовательских компетенций может играть дополнительное профессиональное образование? Эти вопросы ведут к пониманию возможных маршрутов формирования вышеназванных компетенций в системе ДПО, включая мини-модули, проблемные семинары, посвященные вопросам подготовки научных статей, проведения научных исследований, применения различных общенаучных и частных методов исследования и мн.др. Опубликованные статьи, монографии, пособия; выступления на научно-методических мероприятиях могут рассматриваться как результат освоения образовательной программы ДПО. С применением кредитно-модульной и балльной технологии в таких программах повышения квалификации большая часть самостоятельной исследовательской, методической работы НПР может быть учтена в качестве компоненты программы ДПО.

Изменяется качество педагогической составляющей профессиональной деятельности НПР. Эти изменения обусловлены рядом причин, к числу которых следует отнести низкий уровень подготовленности школьников к освоению программ

высшего образования, в связи с чем, преподаватель вынужден искать новые методы, приёмы и технологии обучения современных студентов. Работа с новой возрастной аудиторией – ещё одно требование времени. С одной стороны, преподавателей призывают включиться в активную профориентационную работу, в реализацию предпрофессиональных программ, то есть работу со школьниками, что требует особых психолого-педагогических, методических компетенций. С другой стороны, возрастные рамки аудитории обучающихся расширяются за счёт увеличения числа и направлений программ дополнительного профессионального образования по профилю основных профессиональных образовательных программ – работа с более взрослой аудиторией требует обновленных профессионально-педагогических умений и знаний.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов изменились методологические подходы к системе профессионального образования. Огромное значение приобретает умение проектировать образовательный процесс с ориентацией на образовательные результаты. К сожалению, большинство изменений «остались на бумаге», т.к. научно-педагогические кадры оказались неготовыми к переходу от знаковой модели образования к компетентностной. Для эффективного запуска в систему образования компетентностного, деятельностного подходов, технологий проектирования необходима инновационная система повышения квалификации НПП в области современного образования и педагогики. Основная сложность заключается в том, что сама педагогическая наука существенно отстаёт от тех изменений, которые сегодня происходят в высшей школе, не успевает проектировать и методологически, методически обеспечивать опережающие модели профессионального образования. Проблема заключается и в том, что задача формирования профессионально-педагогических компетенций научно-педагогических работников не может быть решена в рамках одних 72-часовых курсов раз в пять лет. Это обусловлено и многоаспектностью научно-педагогической деятельности, и регулярностью введения инноваций в сферу высшего образования. Необходимо изучить все неформальные способы профессиональ-

ного развития НПП в области педагогики, методики, встроить часть наиболее распространенных форм в кредитно-модульную систему повышения квалификации. Так проектирование образовательных модулей, программ, раздаточных материалов, апробация инновационных методов, форм, технологий и др. может рассматриваться в качестве одного из компонентов программы дополнительного профессионального образования. Вместе с тем игнорирование формирования и развития психолого-педагогических компетенций НПП приведёт, в конечном итоге, к низким показателям качества образования выпускников вуза.

В последние десять лет огромное значение приобретает формирование и развитие профессиональных информационно-коммуникационных компетенций. Образование становится более технологичным. В широкой информационно-образовательной среде растёт количество информационно-коммуникационных средств и технологий. Их использование в образовательном процессе может существенно влиять на его результат. Интенсивно развиваются дистанционные образовательные технологии, ИКТ позволяют преподавателям решать задачу организации самостоятельной работы студентов.

Автоматизация рабочего места НПП – ещё одна положительная тенденция, которая влияет на качество профессиональной деятельности, но при этом требует сформированных профессиональных ИКТ-компетенций.

Ещё одна важная компетенция в профиограмме НПП связана с владением преподаваемой научной областью знаний. Вместе с тем, эта компетенция редко является предметом повышения квалификации во внутривузовских системах, а финансирование выездных программ ограничено 1-2% ППС в год от общего числа НПП. Ситуация должна измениться, т.к. в соответствии с документами Россобнадзора (ноябрь, 2011 г.), вузы, претендующие на статус университета, должны организовать «повышение квалификации НПП по профилю реализуемых УГС».

С начала модернизации системы образования (2001 г.) возросла необходимость в формировании у НПП правовой компетенции. Эта потребность усиливается с введением федераль-

ного государственного образовательного стандарта и связана с умением читать нормативные документы в области образования и принимать управленческие решения.

Таким образом, беглый анализ актуальных профессиональных компетенций НПР позволяет выявить основные направления профессионального развития в рамках системы повышения квалификации. Речь идёт о развитии следующих групп профессиональных компетенций:

- психолого-педагогических компетенций, в том числе в области проектирования образовательных программ, проектов, образовательных технологий и др.; теория и методика работы со студентами, с взрослым населением, с одаренными и талантливыми студентами, со школьниками и др.;

- информационно-коммуникационных компетенций, в том числе в области дистанционного обучения, электронного документооборота; управления образовательной деятельностью обучающегося на основе информационно-коммуникационных технологий;

- исследовательских компетенций в предметной области (освоение нового инструментария научных исследований и разработок), в области образования (овладение инструментами исследования процесса и результатов профессионально-педагогической, образовательной деятельности); компетенций, связанных с защитой интеллектуальной собственности, организацией исследовательской деятельности и др.;

- «проектных» компетенций, необходимых для проектной и инновационной деятельности в области науки и образования;

- правовых компетенций, правовая грамотность в образовательном пространстве;

- предметных компетенций.

Какие изменения должны быть внесены в систему повышения квалификации НПР для того, чтобы она стала реально действующим механизмом профессионального развития кадров? Прежде всего, система ДПО для НПР должна выстраиваться по модели открытого, непрерывного образования, к основным характеристикам которого относятся:

- образование как ядро профессиональной карьеры;

- возможность выбора маршрута (пути) профессионального развития;
- возможности влиять на содержание, технологии, все элементы образования через полноценную обратную связь, в том числе «НПР – вуз», «вуз – НПР», «ФПК – НПР», «НПР – ФПК» и др.;
- федеральные государственные образовательные стандарты (требования): компетентностный подход, модульный подход;
- электронные образовательные ресурсы как одно из продуктивных средств обучения в сети;
- новая сеть образовательных учреждений;
- сетевые программы профессионального развития НПР;
- нормативно-подушевое финансирование; финансовый механизм «деньги в обмен на обязательства»;
- поддержка организаций, предлагающих качественные программы непрерывного образования;
- квалификационные рамки и сертификация квалификаций;
- система бюджетных финансовых сертификатов на услуги дополнительного образования, когда каждый специалист может самостоятельно, имея соответствующий сертификат, выбрать необходимую для него бюджетную услугу;
- общественно-профессиональная аккредитация и аттестация и др.

Часть указанных характеристик может быть привнесена в систему профессионального развития научно-педагогических кадров только при соответствующей нормативно-правовой, финансовой поддержке государства, но большая часть изменений в системе повышения квалификации по модели непрерывного образования, связанная с содержательным и технологическим ядром, может состояться уже сегодня.

Для этого лучшие практики высшего профессионального образования должны быть перенесены в кластер дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников. Особое место в этой системе может занять кредитно-модульная технология как системообразующий компонент в

реализации программ профессионального развития, в том числе сетевых. На уровне вуза может быть определено количество кредитов, которые научно-педагогический работник должен освоить в течение трёх-пяти лет, а также направления профессионального развития (психолого-педагогическое, научно-исследовательское, предметное и др.), обязательные для каждого ППС.

Обеспечение профессионального развития научно-педагогических кадров вуза многоаспектная задача, решение которой может разворачиваться по сценарию выявления и усиления наиболее продуктивных формальных и неформальных форм профессионального развития, их комбинирования, институализации неформальных форм. Другой возможный сценарий связан с усилением форм стимулирования профессионального развития НПП, в том числе и через систему повышения квалификации. При любых сценариях система повышения квалификации может стать основой профессионального развития кадров, если в неё будут «вписаны» формы неформального образования с учётом всех направлений профессионального развития, а сама она будет выстраиваться по модели непрерывного образования.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОКОЛЕННОГО КОНФЛИКТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

И.В. Калинин (Ярославль)

Межпоколенные отношения, как правило, трактуются в обществе как отношения поколений, которые проявляются и на уровне общества, и в социальных институтах, и на уровне семьи. Обсуждение межпоколенного конфликта ограничивается либо общими философскими, культурологическими рассуждениями, либо связывается с анализом конкретных психологических проблем совместимости представителей разных поколений. Исторический подход к проблеме межпоколенных отношений показывает, что XVIII век остро поставил проблему ценности детской жизни; в XIX веке (80-е годы) общественное признание получила такая категория как отрочество; в начале XX века –

юность; в 20-е годы XX века – старость. В середине XX века появляются науки: акмеология – наука о расцвете, зрелости, закономерностях и механизмах развития человека на ступени его профессиональной зрелости, геронтология – наука о пожилом возрасте, андрогогика – наука об образовании взрослых. В конце XX века вновь повышается интерес к преклонному возрасту, а значит – и к конфликту поколений.

Что особенного есть в нашей стране, что беспокоит сознание людей, берущих на себя ответственность за разрешение конфликта между поколениями?

Современные исследования показывают, что одними из главных факторов в конфликте поколений в России являются следующие: понижение социального статуса пожилых людей; изменение характера труда в постиндустриальном обществе в результате ускорения темпов научно-технического прогресса; обесценивание молодежью накопленного опыта старших поколений; распространение негласной государственной политики отстранения от работы пожилых людей, достигших пенсионного возраста.

Эти тенденции способствуют обесцениванию старости в глазах молодого поколения и усилению геронтофобной (страх перед возрастом) установки в массовом сознании.

В социологии поколенческий подход предполагает анализ сосуществования трех жизненных измерений: поколения молодых, поколения зрелых людей и поколения стариков. Существование трех различных времен представляет собой движение вперед, развитие. В противном случае история «остановилась бы», исчезла бы возможность радикальных перемен. Попытка избежать крайностей в межпоколенном конфликте подтолкнула философов и конфликтологов на обоснование «этики дискурса», то есть учения о нравственности, содержанием которого являются проблемы коммуникации поколений и межпоколенного дискурса. Именно «этика дискурса» ориентирует представителей разных поколений не на конфликты и деградацию, а на единство, ответственность, согласие и продуктивную коммуникацию. Речь идет о сотрудничестве, а не только о помощи старшим или об обучении младших.

Смена поколений – это поток, который идет в истории, обеспечивая передачу социальной информации, культуры, накопленного опыта от одного поколения к другому. Исторический подход к анализу межпоколенных отношений показывает значимость каждого поколения в развитии общества, особенно эволюционировала значимость старости как особого периода развития человека. В начале XX века произошло принципиально новое открытие старости. Она стала рассматриваться как равноправный в ряду других человеческий возраст, не сводящийся только к процессам распада, а самостоятельный и особенный по своим характеристикам период. Артур Шопенгауэр в «Афоризмах житейской мудрости» [10] формулирует одну из ключевых идей. Суть ее заключается в отрицании существования возрастной периферии, ибо каждый возраст входит в ядро жизни, имеет свои прагматические ценности, объединяющие положительные и отрицательные моменты. Философ фокусирует внимание именно на позитивных моментах в старости, когда человек умело оберегает себя от несчастий, он способен наслаждаться настоящим, находя радость даже в мелочах, благодаря жизненному опыту человек научается смотреть просто на вещи и принимать их за то, что они есть на самом деле, экономно обращается со временем. Старый человек уравновешен, рассудителен, проницателен, освобожден от волнений юности. Старость в современной смысловой направленности обозначает определенный этап индивидуальной жизни, равноценный в соотношении с другими этапами, причем значительный по длительности. Картина положения старого человека в обществе, как свидетельствует история человечества, резко менялась: она была полна блеска в одни периоды и наполнена мраком в другие. Было бы утешительно, если бы эволюция положения старых людей шла в одном направлении – к улучшению. Однако это не так.

В древние времена старые люди не умирали естественной смертью. Потому что в тогдашних, с трудом себя содержащих сообществах людей не оставалось места для тех, кто по причине физической немощи переставал быть полноценным участником добычи пропитания. На ранних этапах культурного развития центральной фигурой был зрелый человек. Он был зна-

током окрестностей и обладателем долгого жизненного опыта и, благодаря этому, был объектом уважения в первобытном обществе. Но с наступлением старости, когда силы и память отказывались ему служить, запас этого опыта и знаний переставал использоваться. Тогда беспомощного старика бросали на произвол судьбы, поэтому первобытные общества были обществами без стариков. П. Гольбах отмечает, что такой обычай существовал у кочевников: стариков, которые не могли следовать за кочующим племенем, лишали жизни [7]. К. Гельведий указывал на уничтожение стариков дикими племенами, существовавшими за счет охоты. Они умерщвляли старых соплеменников, которые не могли участвовать в охоте на зверей [9]. В эпоху, когда массово умерщвляли стариков, по сходным причинам было распространено и детоубийство: дети и старики находились на периферии общественной жизни. На вопрос, когда перестали умерщвлять детей и стариков, нельзя дать точный ответ: угасание этого жестокого обычая связано с хозяйственным прогрессом и у разных народов наступало в различные времена.

В древности существовали и конфликты поколений смежных поколений, отцов и детей. Отцы-воины не хотели уступать место своим детям, прошедшим инициацию, всячески сопротивлялись этому, потому что чувствовали себя еще сильными и энергичными. Ритуал инициации возникает в культуре человечества как средство гармонизации психологии отношений между старшим и младшим поколением.

Американский антрополог и этнограф Л.Г. Морган разделял всю деятельность людей на три основные эпохи: дикости, варварства и цивилизации. Он огласил постулат, что «все великие эпохи прогресса человечества совпадают – более или менее непосредственно – с эпохами расширения источников существования» [7]. Считается, что одним из самых главных факторов, которые способствовали сохранению жизни старикам, стало использование огня. Следующее историческое событие, положительно сказавшееся на судьбе стариков, – начало занятия сельским хозяйством. Старый человек сохранял запасы пищевых продуктов своих соплеменников и был нужным своему племени.

Со временем стариков не только перестают уничтожать, но к ним начинает проявлять уважение младшее поколение. Старики стали пользоваться уважением как наиболее богатые личным опытом люди, историки рода, хранители давних традиций, воспитатели людей, посредники между живыми и умершими и мастера церемоний. Древние греки ассоциировали старость с мудростью, это делало старика существенной фигурой общества, старейшиной, в его функции входило управление страной и руководство воспитанием подрастающего поколения. Сократ ценил беседы со старыми людьми: из этих них можно было узнать о пройденном стариками жизненном пути, который молодым предстояло пройти.

Уважение к возрасту, бывшее правилом до XIX столетия, постепенно исчезает, уступая место безразличию или даже известному виду вражды по отношению к старым людям. Общество отказывает им в уважении. Современное общество делает старость обесцененным периодом жизни. Существует мнение, что пожилые люди – ни к чему не пригодные потребители, что своим существованием они противоречат фундаментальному принципу развития современной цивилизации, где все подчинено поискам выгоды.

В нынешнем динамичном обществе, которое постоянно ставит перед каждым новым поколением новые проблемы и задачи самоутверждения и выбора путей своего развития, опыт предыдущих поколений не может полностью отвечать задачам настоящего и будущего. Меняются механизмы трансляции опыта, в результате формируется «образ» каждого поколения.

В конфликтологии сформулированы две основные точки зрения на взаимоотношение поколений: 1. в современном обществе существует большая разница между поколениями и этот разрыв увеличивается; 2. представления о росте межпоколенных различий иллюзорны, ничего нового в этом отношении не произошло.

Действительно, для любого общества на всех этапах развития характерно так называемое противоречие «отцов и детей». Его смело можно отнести к вечным конфликтам. В современном обществе присутствует ярко выраженный процесс инноваций,

который постоянно взламывает и перестраивает культурную традицию, затрудняя процессы социализации и адаптации человека к меняющимся условиям жизни. Усложнение социокультурной реальности сопровождается ломкой традиций и норм. Это проблема изменения способов и типов преемственности, уничтожения традиций, а значит, и возможного разрушения культуры. Культура может развиваться, лишь опираясь на традиции. Смена типов преемственности, отношения к традиции во все не связана с отрицанием собственной истории, она предполагает выработку новых идеалов и поиск адекватных средств жизнедеятельности.

В настоящее время происходят сильные изменения в экономической жизни страны, среднее и старшее поколения полностью отдают себя работе, пытаются выжить в наше нелегкое время. Причинами отсутствия взаимопонимания становятся объективная разница, связанная с новыми социальными условиями, разногласия во взглядах на жизнь, несовпадение ценностей и психологические особенности пожилых и молодых людей. Молодое поколение «растождествляется» с дедами и как с носителями идей прошлого, и как с авторитетами в семье, ориентирами в жизни. Это ведет к напряжению в институте семьи, вместо заботы и общения старшее поколение получает унижение достоинства, потерю уважения и, как результат, стремление оградиться от конфликтных взаимоотношений со своим потомством. В большинстве случаев пожилые люди и их дети стремятся жить раздельно друг от друга.

Сравнивать разные поколения трудно, каждое поколение состоит из разных людей. Новое поколение стоит на плечах у предыдущего, не всегда осознавая эту преемственность. Между поколениями могут возникать как взаимопонимание и единство, так и непонимание и конфликты. Отношения между поколениями можно анализировать в различных аспектах. Социальный аспект определяет положение поколений в обществе, восходящие или нисходящие тенденции в определении положения представителей какого-либо поколения в обществе. Экономический аспект определяет уровень занятости поколения в различных сферах трудовой деятельности, возможности профессионального роста, карьеры

ерное развитие и получение доходов. Политический аспект показывает отношения между поколениями в системе власти, различия в политической культуре, симпатиях и антипатиях, критике или защите режима, в плюрализме или догматичности суждений, участие в политических организациях и мероприятиях.

Культурно-мировоззренческий аспект определяет общность и различие в отношении к культурному наследию, достижениям и ценностям, в уровне образования, в нравственных нормах и эстетических вкусах, в мировоззрении и религиозности. Бытовой аспект отражает различные жизненные условия различных поколений. Социально-психологический аспект показывает отношения между поколениями в процессе общения, в повседневной жизни, на работе, в школе и вузе, на улице и дома, между родителями и детьми. Этнический аспект характеризует отношения между поколениями у разных народов, определяет характер межнациональных отношений [6]. Данные аспекты имеют неодинаковое значение при сравнении поколений. Многое зависит от конкретного исторического момента, в котором сравниваются поколения. В современной России наиболее важным, вероятно, является культурный аспект, в основе которого лежит ценностный конфликт двух поколений. Молодое поколение, как и прежде, является носителем всего нового, а старшее поколение по-прежнему консервативно.

В России за последние 20 лет произошли глубокие ценностные изменения. Можно сказать, что произошла ломка многовековой традиции российского общества, которая болезненна для всех поколений. В России практически каждая семья имеет «белое пятно» памяти о своих предках. Этому способствовали войны (гражданская и Великая Отечественная), голод, государственный террор (раскулачивание, переселение народов, ГУЛАГ). А потому молодое поколение все чаще ставилось в ситуацию неопределенности как своего места в роду, так и в обществе. Оно было вынуждено или вырабатывать свои представления о мире и протестовать, или приспосабливаться к сильным мира сего.

В России пожилые люди всю свою жизнь отдавали обществу, но оно их оставило на пороге старости один на один со своими проблемами. Старики стали «обузой» для общества, то-

гда как общество обязано им своим сегодняшним днем, ибо они еще вчера не щадили ни сил, ни труда, чтобы умножить материальные и духовные богатства народа и обеспечить его неустанное развитие. Но в современном обществе произошли серьезные изменения. Резкий культурный скачок, ставший результатом развития рыночных отношений, привел к определенной социальной изоляции старых людей, к потере постоянно установленного статуса и уважения. Старый человек приобрел неоправданно низкий статус, а уважение к старости опустилось до низкой отметки.

Конфликт поколений является универсальной темой человеческой истории. Он основывается на изначальных чертах человеческой природы и является, может быть, даже более важной движущей силой истории, чем классовая борьба, по мнению некоторых исследователей. Психологи полагают, что в основе конфликта поколений лежит извечное соперничество между отцом и сыном («Эдипов комплекс»), матерью и дочерью («комплекс Электры»). Юноша не просто соперничает с отцом, но отвергает его как образец, отказывается от своего социокультурного наследия. Представители авангардизма усматривают в молодежной контркультуре единственно надежную, эффективную, радикальную оппозицию в отношении всего застойного, консервативного в обществе. Все эти объяснения сущности конфликта поколений, а также субъективные оценки юношей, которые склонны преувеличивать степень своих отличий от старших, должны быть дополнены анализом объективно существующих различий и их причин. Главной задачей в конфликте поколений является совместное приспособление всех поколений к быстро изменяющимся условиям социальной жизни без жесткой иерархии, без насилия, при условии сохранения уважения друг к другу, обязательного утверждения авторитета и благодарности своим старым родителям, пожилым людям, при условии доверия и любви к растущему человеку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология [Текст] : учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005.
3. Кон, И.С. Юность как социальная проблема [Текст] / И.С. Кон // Общество и молодежь / сост. В. Д. Кобецкий. – Изд-е 2-е. – М.: Молодая гвардия, 1973.
4. Конфликты в современной России (проблемы анализа и регулирования) [Текст] / под ред. Е.И. Степанова. – М., 2000.
5. Курбатов, В.И. Конфликтология [Текст] / В.И. Курбатов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
6. Морган, Л.Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации [Текст] / Л.Г. Морган. – Л., 1933.
7. Омельченко, Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры [Текст] / Е.Л. Омельченко. – М., 2000.
8. Рожнов, О.А. Управление молодежной политикой в современной России [Текст] / О.А. Рожнов. – М., 2006.
9. Семенов, Ю.И. Философия истории [Текст] / Ю.И. Рожнов. – М., 2003.
10. Философия XIX века. Персоналии [Текст] : учебное пособие / под ред. Б.Г. Соколова. – Часть 1. – СПб.: Изд-во ФО СПб, 2007.
11. Режим доступа: www.ethology.ru
12. Режим доступа: <http://laculture.ru/main/novatorstvo-i-preemstvennost/>

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) КЛАССОВ VII ВИДА

Н.А. Климова (Ярославль)

На современном этапе социального, экономического, экологического развития России увеличилось число детей с отклонениями в развитии и поведении, а также учащихся с соци-

альной девиацией и школьной дезадаптацией. Это привело к необходимости открытия дополнительного числа специальных (коррекционных) образовательных учреждений, а также к созданию в общеобразовательных школах классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.

По свидетельству специальных психолого-педагогических исследований, число учащихся, которые не в состоянии освоить общеобразовательные программы составляет около 20—30% от общего числа обучающихся, а около 70—80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения [4].

Структура и содержание образования в коррекционных классах имеют специфические особенности, а характер усвоения учебного материала учащимися данных классов несколько отличается от познавательных возможностей обычных школьников. Это вызывает у учителей, работающих в коррекционных классах, определенные сложности в организации учебного процесса, затрудняет проведение учебно-познавательной деятельности и воспитательной работы с учениками. Сложившиеся обстоятельства требуют внесения корректив в методику преподавания различных школьных предметов в данных классах, в том числе биологии. Все вышеназванное и обусловило выбор проблематики и цели проводимого исследования.

Анализ литературы по проблеме показал, что в специальных коррекционных классах VII вида обучаются учащиеся с диагнозом «задержка психического развития» (ЗПР). Данное понятие в педагогической, психологической, медицинской литературе употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы- органической или функциональной. Как отмечает М.М. Семаго, у этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми [6]. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

В ходе анализа литературных источников нами было выяснено, что в психическом статусе ребенка с ЗПР можно выделить ряд существенных особенностей:

- сенсорно-перцептивная сфера - незрелость различных систем анализаторов (особенно слуховой и зрительной), неполноценность зрительно-пространственной ориентированности;

- психомоторная сфера - разбалансированность двигательной активности (гипер- и гипоактивность), импульсивность, трудность в овладении двигательными навыками, нарушения координации движения;

- мыслительная сфера - преобладание более простых мыслительных операций (анализ и синтез), снижение уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к абстрактно-аналитическим формам мышления;

- мнемическая сфера - преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания - над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к произвольному запоминанию;

- речевое развитие - ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, дефекты произношения, трудности овладения письменной речью;

- эмоционально-волевая сфера - незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов; у детей с ЗПР отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии;

- мотивационная сфера - преобладание игровых мотивов, стремление к получению удовольствия, дезадаптивность побуждений и интересов;

- характерологическая сфера - усиление вероятности акцентуирования характерологических особенностей и повышение вероятности психопатоподобных проявлений;

- взаимоотношения с другими - измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с ЗПР в своеобразном построении взаимоотношений со взрослыми и сверст-

никами. Отношения отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении [1; 2; 8; 10].

В современных условиях, когда дети с различными формами ЗПР обучаются не в специализированных, а в обычных общеобразовательных школах вместе с их нормально развивающимися сверстниками, в специальных коррекционных классах (СКК), необходим качественно новый подход к их обучению.

Обобщение литературных источников и собственного опыта позволило выделить основные принципы обучения учащихся СКК [5; 7; 9; 11].

Одним из важнейших моментов мы считаем создание ситуации успеха на уроке, возможность исправить ошибку. Необходимо предлагать учащимся такие задания, которые помогают создать ситуацию успешности, реализуют право ребенка исправить ошибку, причем он может сделать это незаметно для окружающих. Например, при заполнении кроссворда учащийся может сначала воспользоваться карандашом, чтобы при обнаружении ошибки стереть надпись. Задания по типу «Собери мозаику» выполняются вначале без наклеивания элементов. Наклеивание производится только после того, как ребенок увидел целую картинку и исправил ошибки.

Собственный опыт показывает, что полезны задания, требующие выполнить схематический рисунок. Это значительно облегчает работу учащихся, которым трудно словесно (устно или письменно) оформить свой ответ. Существенным, на наш взгляд, является тот факт, что задание «Нарисуй фантастическое животное, лучше всего приспособленное к жизни в воде (на суше) и др.» вызывают у учащихся оживление. Они не считают подобные задания сложными, воспринимая их как игру. При этом выполняют очень важное задание – выявляют приспособления организмов к жизни в той или иной среде обитания.

Следующим важным принципом, по нашему мнению, является использование большого количества игровых методов и форм. Например, задания по конструированию объектов живой природы. Подобные задания воспринимаются учащимися как игра, они всегда выполняют их с удовольствием, продуктив-

но даже в конце урока, когда их учебные возможности уже на исходе.

Задание «Засели природное сообщество обитателями животного мира» составлено нами как дидактическая игра, направленная на выявление приспособлений организмов к среде обитания.

Задание «Напиши письмо материнскому растению от зародыша семени» носит творческий характер. Учащиеся должны активизировать свои знания об условиях прорастания семян и использовать их в новых условиях. Кроме того, это задание учащиеся выполняют в составе малых групп. Обычно работы в группах в специальном коррекционном классе добиться бывает очень трудно.

В своей практической деятельности мы учитываем, что для детей с ЗПР важно постепенное усложнение учебного материала, подача его небольшими дозами. Важно также предлагать достаточное число заданий, которые рекомендуется выполнять с помощью учебника. Анализ школьной практики и собственный опыт показали, что данные задания доступны всем обучающимся с ЗПР.

Также мы рекомендуем задания с опорой на образец. Это задания по заполнению схем, обозначению на рисунках частей объектов. Вначале разбирается материал по учебнику, а затем задания выполняются в тетради. При этом, чтобы не снизить познавательную мотивацию, рисунки учебника и тетради отличаются. Например, учащиеся по учебнику разбирают передвижение спермиев цветкового растения по пыльцевой трубке, а потом в тетради на схеме должны показать это передвижение. Или задания: «Нарисуй, что помогает дышать рыбе (жуку, человеку)» выполняются после рассматривания органов дыхания на рисунках учебника.

Важным, на наш взгляд, является частое переключение с одного вида деятельности на другой. Это и работа с учебником, заполнение схем, рисунки, работа с приложениями и т.п.

Опыт работы в СКК убедил нас, что для таких обучающихся необходимо использовать на уроках большое количество

красочного дидактического материала, наглядных пособий, натуральных объектов.

Для облегчения запоминания материала учащимися необходимо использовать рациональные приемы запоминания (установлению связей, группировка объектов и др.)

Подчеркнем, что при работе с детьми из СКК необходимым является усиление практической направленности учебного материала, опора на жизненный опыт ребенка. Например; отвечая на вопрос: «Какой садовод поступает правильно, выращивая декоративный кустарник», учащиеся получают элементарные знания по декоративному садоводству, которые могут быть использованы в жизни.

Выполняя задание: «Объясни, в каком стакане семена прорастут», учащиеся не только усваивают теоретические знания об условиях прорастания семян, но и практически учатся их выращивать: после выдвижения гипотезы идет проверка ее правильности практическим путем.

С целью эффективного усвоения учебного материала обучающимися с ЗПР необходимо применять многократное, поэтапное повторение, частое обращение к уже имеющимся знаниям учащихся. Задания на повторение необходимы на каждом этапе урока, как материала, изученного недавно (например, при изучении строения животной клетки идет повторение строения растительной клетки, изученное на предыдущем уроке), так и ранее изученного материала (например, при изучении регуляции процессов жизнедеятельности повторяются системы органов организмов, понятие «раздражимость»). В конце каждой темы организуется итоговое повторение различными способами (кроссворды, мозаика, дорожка знаний).

Еще одним немаловажным, на наш взгляд, моментом является использование при письменной формулировке задания минимального числа буквенных символов и как можно больше символов – условных обозначений. В этом случае обучающимся не приходится долго читать задания. К III учебной четверти они настолько привыкают к условным обозначениям, что не читают задания целиком, а начинают его выполнять, ориентируясь на символы.

Исходя из психологических особенностей изучаемых детей, мы пришли к выводу, что на уроках в СКК необходимо использовать задания, направленные на развитие мелкой моторики рук учащихся. Этому способствует работа с приложениями, в которых дети вырезают мелкие объекты, наклеивают их. Так же эта работа помогает воспитывать усидчивость, сосредоточенность, трудолюбие, развивает восприятие. Кроме того, работа с приложениями повышает интерес учащихся как к работе в тетради, так и к уроку биологии в целом.

Таким образом, проблема обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в рамках общеобразовательной школы сложна и неоднозначна. Анализ литературы, опыт учителей-практиков показал необходимость специальной подготовки педагогов, работающих с детьми с ЗПР.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горлова, Н. Гиперактивность современного ребенка: норма или патология? [Текст] // Коррекционно-развивающее образование. – 2009. – № 1. – С. 53–60.
2. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Деревянкина. – Ярославль: издательство ЯГПУ, 2003. – 78 с.
3. Латюшин, В.В. О реализации принципа связи обучения с жизнью в процессе преподавания биологии [Текст] // Биология в школе. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
4. Мустаева, Е.Р. Индивидуализация обучения детей с особыми потребностями как педагогическая проблема [Текст] // Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2008. – № 1. – С. 79–81.
5. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск: СНПИ, 1994. – 128 с.
6. Пекелис, Э.Я. Педагогическая характеристика детей с ЗПР и работа с ними [Текст] / Э.Я. Пекелис // Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А Власовой, М.С. Певзнер – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

7. Попугаева, М.К. Как помочь ребёнку с задержкой психического развития [Текст] // Начальная школа. — 1998. — № 5. — С. 94—96.

8. Смелик, В.А. Особенности обучения детей с задержкой психического развития [Текст] // Начальная школа. — 1994. — № 4. — С. 10—11.

9. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. — М: Академия, 2001. — 400 с.

10. Технология коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР [Текст] / под ред. С. Г. Шевченко. — Самара: [б.и.], 1998. — 219 с.

11. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты [Текст] / С.Г. Шевченко. — М: Владос, 1999. — С. 78—132.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ю. Колтырева (Оренбург)

Формирование эмоциональной культуры актуально для периода взрослости, поскольку имеющийся жизненный и профессиональный опыт обеспечивает адекватное понимание и решение проблемы соотношения скорости перемен в социокультурной жизни и степени адаптации к ним. Востребованность педагога, обладающего сформированной эмоциональной культурой, определяет разработку гуманитарных основ обучения и предъявляет новые требования к дополнительному профессиональному образованию, выражающиеся в системном обновлении содержания, методов, форм повышения квалификации.

Гуманитаризация современного образования, его тенденции к преодолению разрыва между культурой, наукой и образованием требуют качественно нового подхода к содержанию и организации квалификации педагогов. Обновление дополнительного профессионального образования идеями гуманитарной парадигмы, выступающее основой формирования эмоциональной

культуры педагога, предполагает принятие самооценности личности, равноправие субъектов взаимодействия, выстраивание отношений на принципах диалога и взаимной ответственности, возможность выбора образовательной стратегии.

В контексте нашего исследования значимым является определение различных этапов профессионального развития педагога в аспекте формирования эмоциональной культуры. На основе анализа психолого-педагогической литературы (СГ. Вершловский [1], Э.Ф. Зеер [2], Е.П. Ильин [3], Н.В. Клюева [4], А.К. Маркова [5], Л.М. Митина [6], Р.В. Овчарова [7]), Г.С. Никифоров [8]) мы определили особенности данных этапов.

Первые 5 лет (возраст – 21-26) – это время адаптации выпускника вуза к условиям работы. Молодой специалист на старте педагогической деятельности знает достаточно, но мало умеет. У педагога с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект [4, с. 30].

В исследованиях отмечается, что в первые годы работы у педагога наблюдается рост показателей эмоциональной устойчивости [6]; уменьшение склонности к переживанию радости, а к переживанию печали, гнева и страха увеличивается [3]. Обнаружена предрасположенность к эмоциональному выгоранию педагогов молодого возраста с малым стажем работы. В отдельных случаях состояние последних объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто не соответствующей их ожиданиям относительно профессиональной деятельности [8].

Работая с начинающим учителем, необходимо обращать внимание на то, чтобы процесс его адаптации не сопровождался разочарованиями и конфликтами.

В следующие 6-10 лет (возраст – 27-31) происходит стабилизация профессиональной деятельности педагога, формируется профессиональная позиция. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся. Год от года повышается значимость

профессиональной деятельности в жизни педагога [4, с. 31].

По мнению Р.В. Овчаровой, основными особенностями группы учителей с данным стажем работы являются: креативность, спонтанность, естественность, выражение истинных чувств, которые блокируются возрастающим контролем [7]. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, правилами стандартного педагогического поведения. Внутриличностный конфликт начинает обостряться и проявляться в отказе от собственной уникальности и индивидуальности.

По данным отдельных современных исследований именно учителя со стажем от 1 года до 10 лет испытывают наибольшие потребности в профессиональном развитии [9].

На этом этапе педагогу важно в осмыслении ресурсов (позитивных возможностей) и ограничений, наметить пути совершенствования эмоционального опыта.

Педагоги со стажем работы 11-15 лет (возраст – 32-36) зачастую начинают переживать так называемый «педагогический кризис», связанный с осознанием противоречия между возможностями и желанием что-то изменить (методы работы, стиль общения с детьми и т.п.). Учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними.

Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания. Прослеживается стереотипизация профессиональной деятельности. Как указывает Л. М. Митина, лишь у 28% учителей с данным стажем работы уровень владения знаниями, умениями, навыками достигает уровня педагогического мастерства [6].

Склонность к переживанию радости возрастает, а к переживанию отрицательных эмоций уменьшается. Возрастает оптимизм учителей. Очевидно, это обусловлено тем, что с одной стороны, у педагогов становится меньше ошибок и неудач, а с другой – вырабатывается иммунитет против огорчений, возникающих в процессе педагогической деятельности [7].

С данными педагогами необходимо проводить рефлексивные тренинги, формировать способность к восприятию ново-

го, организовать мастерские и привлекать педагога к работе по обобщению профессионального опыта.

16-20 лет работы (возраст – 37-42 года) связаны со вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных итогов жизни. В этом возрасте может возникнуть несоответствие между «Я-реальным» (каким я себя представляю) и «Я-идеальным» (каким бы я хотел быть), что проявится в снижении профессионализма, формировании защитных механизмов. С другой стороны, это время расцвета профессионализма, увлеченности своим делом [4, с. 32].

Преобладают субъективные высказывания, появляются суждения, указывающие на наличие поиска, осознания внутреннего противоречия; ведущие сферы – семейная и материальная; ощущается неуверенность в будущем; небольшой интерес к проблемам самопознания; пониженное стремление самоизменяться [7]. Фиксируется снижение у педагога контроля над своими эмоциями в любой ситуации, способности управлять своим настроением, умений снимать эмоциональное перенапряжение, переносить большие нервно-психические нагрузки; предъявление к себе повышенной требовательности.

Таких слушателей необходимо привлекать к наставнической деятельности, оказывать помощь в обобщении опыта и его распространение среди коллег для повышения самооценки педагога.

Наиболее высоких результатов труда достигают учителя со стажем работы 21-25 лет. В психологическом смысле 43-45-летние учителя имеют возможность посвятить себя профессии, так как их собственные дети уже становятся самостоятельными, достигается определенная стабильность в социально-экономическом плане. Вместе с тем учитель-мастер не всегда готов идти на контакт [4, с. 32].

Отмечается одинаковое количество субъективных и объективных высказываний, увеличивается число суждений, указывающих на негативное отношение к себе, неудовлетворенность. Влияние педагогической работы проявляется в тенденции к закрытости; влияние современной ситуации социальной нестабильности – в появлении кризисных тенденций, ощущения сво-

ей неадекватности. Возможен глубокий кризис, сопровождающийся негативными эмоциональными переживаниями; ригидность, защита наличного «Я»; понижается ощущение направленности жизни, несколько повышается внутренняя конфликтность; ведущая сфера – семейная и профессиональная, увеличивается интерес к проблеме общения [7, с. 157]. Необходимо также отметить, что по данным отдельных исследований для педагогических работников со стажем свыше 20 лет потребность в развитии не актуальна [9].

К работе с таким учителем необходимо готовиться особенно тщательно: знакомится с его достижениями, ссылаться на его собственный опыт.

Учитель со стажем более 25 лет (46 лет и более) болезненно воспринимает любой вид контроля, аттестацию, порой видя в ней желание ущемить его, обнаружить профессиональные ошибки [4, с. 32]. В этом возрасте возможно обострение такого явления, как синдром «эмоционального выгорания», проявляющийся в чувстве эмоциональной опустошенности и усталости, вызванной собственной работой; негативном отношении к своему труду и ученикам; возникновении негативного самовосприятия в профессиональном плане и заниженной самооценки [10]. На этом этапе можно различать такие аспекты этого явления, как биологическое и профессиональное старение (характеризующееся невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнёрства с учащимися) и психоэмоциональное перенапряжение.

У педагогов с большим стажем работы – наиболее низкие показатели по умению организовать общение и взаимодействие на уроке, поддержать творческую атмосферу и по способности демонстрировать соответствующие методы обучения [6]. Для педагогов становится характерным резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчивости. У отдельной группы (18%) этих педагогов не происходит статистически значимого снижения продуктивности деятельности и эмоциональной устойчивости, что свидетельствует об успешном преодолении стадии стагнации [6, с. 205].

Необходимо проводить работу по снятию негативных эмоциональных состояний, а также стараться обратить внимание

педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии, определять ему роль наставника для молодых педагогов; привлекать к участию в тренингах [4, с.33].

Учитывая обозначенные особенности формирования эмоциональной культуры педагога на разных этапах профессионального становления, мы реализовывали дополнительную профессиональную образовательную программу блочно-модульной структуры «Основы формирования эмоциональной культуры педагога». Такая структура построения программы позволила сформировать содержание блоков и модулей вокруг ключевых дефиниций и обеспечить вариативность и динамичность ее прохождения, учёт возрастных особенностей контроля эмоций педагогов.

Повышение квалификации педагогических кадров требовало освоения дополнительной профессиональной образовательной программы на глубоком содержательном уровне, поэтому в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования предусматривалось использование высокотехнологичных приёмов, методов и средств обучения, вариативных, согласованных и взаимодополняющих форм образования и самообразования в межкурсовой период, в ходе профессиональной деятельности.

Гуманитарная образовательная среда учреждения дополнительного профессионального образования позволила интегрировать и одновременно дифференцировать содержание повышения квалификации педагогических кадров путём ситуативной группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих полноценную разработку учебного плана повышения квалификации в полном, сокращённом и углублённом вариантах. Это предоставило педагогам возможность осуществлять самостоятельный выбор того или иного варианта обучения в зависимости от потребностей, а также обеспечивать им индивидуальный темп продвижения по программе; создать адекватный особенностям учителей комплекс форм и методов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности

учителя [Текст] / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

4. Ключева, Н.В. Технологии работы психолога с учителем [Текст] / Н.В. Ключева. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

5. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 176 с.

6. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

7. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом [Текст] / Р.В. Овчарова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.

8. Психология профессионального здоровья [Текст]: учеб. пособие ; под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

9. Современная российская школа: взгляд изнутри (по результатам международного исследования TALIS): [Электронный ресурс] / О. Зайцева, А. Фатеева. – Режим доступа : <http://msses.ru>.

10. Maslach, C. Burnout cops and their families / C. Maslach, S.E. Jackson // Psychology Today. – 1979. – N 12. – P. 59-62.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Н.Е. Контров (Ярославль),

И.А. Бугайчук (Ярославль)

Перемены, произошедшие в России в последние годы, определили новый социальный заказ общества на деятельность системы образования.

Введение в школьную практику Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения знаменует новый этап российского образования. Требования к условиям реализации ФГОС представляют собой систему нормативов и регламентов, необходимых для обеспечения реализации основных образовательных программ и достижения планируемых результатов образования. Они дифференцированы по видам ресурсов, каждый из которых решает задачу обеспечения учебной деятельности школьников, образовательной (профессиональной) деятельности учителей школы и управленческой деятельности администраторов.

Следует отметить, что наиболее уязвимой стороной введения ФГОС в общеобразовательную школу представляется подготовка учителя, формирование его философской и педагогической позиции, методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций. Работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, личностно-ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения.

Реальное внедрение заложенных в стандарте идей во многом зависит от готовности учителя к их воплощению, от качественной подготовки педагогических и управленческих кадров. Поэтому сегодня перед администрацией образовательного учреждения, учителями стоят следующие задачи [1]:

1. обеспечение оптимального вхождения работников образования в систему ценностей современного образования;
2. принятие идеологии ФГОС;
3. освоение новой системы требований к структуре основной образовательной программы, условиям ее реализации и оценке достижений обучающихся;

4. овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач, заявленных в стандарте.

Результаты анкетирования учителей муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы №11 показывают, что доминирует знаниевая парадигма, что далеко не все используют индивидуальный подход в обучении, что педагоги испытывают недостаточный уровень коммуникативной компетентности. Профессиональное развитие может и должно осуществляться самими учителями, с их участием, следуя при этом основной цели образования – помогать ученикам учиться. Объективно, если учитель не в состоянии четко определить, в какой степени та или иная программа или методика поможет ему достичь цели, то маловероятно, что она даст ожидаемые результаты в практической деятельности.

На основании исследований, направленных на выявление факторов, способствующих повышению эффективности педагогической деятельности, можно выделить ряд признаков эффективного профессионального развития. Три из них связаны с его содержанием и методами. Первый – это знание содержания своего предмета, постоянное совершенствование в области профессиональных компетентностей. Создание, апробирование и применение собственных (авторских) программ по преподаваемым дисциплинам, элективным курсам, программам внеурочной деятельности [2].

Другой особенностью эффективного профессионального развития является предоставление учителям возможности учиться активно: давать открытые уроки и затем обсуждать их с другими учителями, посещать и обсуждать занятия своих коллег, практиковать обучение с демонстрацией собственного педагогического опыта, создавать смоделированные ситуации и принимать участие в круглых столах и серьезных профессиональных дискуссиях. Еще одной стороной процесса активного обучения является наблюдение за работой учеников с целью оценки эффективности процесса обучения. Внимательное изучение деятельности учащихся посредством педагогического мониторинга,

помогает учителям проводить своевременную рефлексию и совершенствовать собственное преподавание.

Важной характеристикой профессионального совершенствования является его системность и последовательность. Профессиональное развитие вряд ли будет эффективным в отношении повышения качества преподавания, если оно не согласовано с целями самого учителя, не затрагивает темы самообразования и не направлено на выполнение общей для всей школы методической задачи.

Исходя из вышесказанного, методическую работу в школе необходимо строить так, чтобы профессиональное развитие педагогов стало частью их повседневной жизни. Живя в информационном обществе, современный учитель сталкивается с огромным потоком информации, требующим интеллектуальной переработки, план методической деятельности в школе должен быть мобильным: выделяя ключевые проблемы педагогического развития на год, следует быть готовым к изучению поступающей обновляющейся информации. Включенность педагогов в процесс изучения новых идей, педагогического опыта, внедрение инновационных проектов возможны в условиях применения новых форм взаимодействия: мобильных проблемных групп, тренингов, научно-исследовательских проектов, круглых столов, научно-практических конференций. В связи с этим, среди важных структурных характеристик профессионального развития является его коллективность. Это означает, что учителя, работающие в одном методическом объединении, преподающие один предмет или занимающиеся с учениками одного класса, принимают совместное участие в мероприятиях по повышению квалификации, что позволяет сделать этот процесс осмысленным, связным и, следовательно, результативным [6].

Но в тоже время перед педагогом встает серьезная проблема, как перенести полученные знания в класс? В современной педагогической науке выделяется ряд условий, способствующих перенесению в учебный процесс знаний, полученных учителями во время их участия в мероприятиях, способствующих повышению квалификации:

1. Привязка содержания мероприятий, направленных на повышение квалификации учителей: семинары, лекции, круглые столы, вебинары, конференции – к успеваемости учеников. Учителя должны понимать, каким образом усвоенное ими содержание поможет повысить успеваемость их учеников по предмету, способствовать развитию ключевых компетенций.

2. Самостоятельность в принятии решений. То есть, возможность для каждого педагога самостоятельно определять, на каком материале, в какой части программы возможно применение полученных знаний их апробация и анализ полученных результатов.

3. Уровень культурного взаимодействия педагогов. Наличие в образовательном учреждении среды, способствующей развитию инициативности педагогов, возможности экспериментировать с новыми подходами в рамках реализации ФГОС, предупреждая возможные риски.

4. Эффективная организация повышения квалификации. Очевидно, независимо от типа образовательного учреждения, профессиональное обучение преподавательского состава не будет иметь значительного влияния на учебный процесс, если оно плохо организовано.

5. Проведение конкурсных мероприятий среди педагогов.

На наш взгляд, важнейшим элементом стимулирования учебно-методической работы педагогического коллектива, активизации исследовательской деятельности, повышения уровня профессиональной компетентности в условиях перехода к новым Федеральным государственным образовательным стандартам является «Панорама методических идей», проводимая в образовательном учреждении. Данное мероприятие направлено на повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников через активизацию научно-методической работы, а также позволяет изучить индивидуальный творческий почерк учителя, провести диссеминацию педагогического опыта с целью дальнейшего развития учреждения. Педагогам порой не просто находить время для участия в развитии профессиональной среды, но это делать необходимо, если мы стремимся к созданию Новой школы.

Ожидаемый результат предложенной системы профессионального развития – принятие педагогами новой парадигмы отечественного образования, их профессиональная готовность к реализации ФГОС. «В конечном счете, – как отметил Д.А. Медведев, – мы должны добиться, чтобы дети имели возможность получить качественное образование в любой точке нашей огромной страны. Это главная целевая задача» [3].

БИБЛИГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьева, Т. Дорожная карта для директора: как организовать процесс введения ФГОС начального общего образования в школе [Текст] / Т.Воробьева // Учительская газета. – 2010. – №6(10295).
2. Елагина, В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза [Текст] / В.С. Елагина // Современные наукоёмкие технологии. – 2010. – №10. – С. 113-116.
3. Медведев, Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст] / Д.А. Медведев. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/6683>
4. Парпиев, О.Т. Использование педагогических игр как фактор повышения эффективности обучения [Текст] / О.Т. Парпиев // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 127-129.
5. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст]: проект под редакцией Я.И.Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. // Вестник образования. – 2007. – №7. – с. 17.
6. Соловьёва, Н.И. Методическая служба – центр научно-методического сопровождения инновационной образовательной деятельности [Текст] / Н.И. Соловьёва, Т.Н. Будкина, О.В. Буртаева // Методист. – 2008. – №5. – С.53-58
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА

О.А. Коряковцева (Ярославль)

Изменившиеся целевые установки дополнительного профессионального образования и растущие потребности в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетенции, требуют изменения в содержании и структуре повышения квалификации преподавателей вузов.

Учитывая требования Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996г.), основной целью профессиональной деятельности научно-педагогических работников высшей школы является формирование у обучающихся профессиональных качеств по избранному направлению подготовки. Кроме этого, педагогическая деятельность преподавателя должна быть направлена также на развитие гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии путем высокоэффективной педагогической и научной деятельности. При этом преподаватель должен систематически повышать свою предметную квалификацию, а также проходить общее повышение квалификации, не реже одного раза в пять лет.

Модернизация системы образования предполагает совершенствование образовательных программ и стандартов, четкое определение границ обязательств государства в области образования на разных его уровнях, стимуляцию активности граждан в получении, как основного, так и дополнительного образования, большую ориентацию на потребности общества.

Эффективность реформы образовательной системы университета определяется, в том числе, уровнем педагогического профессионализма преподавателей университета. Поэтому в нашем университете началась работа по развитию научно-педагогического потенциала университета, в том числе через формирование инновационной системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы (далее ППС).

Данная инновационная система позволяет реализовать программно-целевой метод организации повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы и обеспечить:

- учет приоритетов политики государства в области образования;
- единство целей и задач реформирования образовательной отрасли;
- развитие механизмов дополнительного легального заработка для преподавателей высшей школы.

Профессионально-педагогическая деятельность и профессиональные задачи многоаспектны, поэтому направлений и целей повышения квалификации научно-педагогических кадров высших учебных заведений несколько. Назовем основные две цели:

- обеспечение соответствия профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей текущим и перспективным потребностям вуза, науки и общества в целом;
- формирование общей и профессиональной культуры преподавателей как фундамента их профессионально-педагогической деятельности.

В настоящее время предъявляются повышенные требования к уровню научно-педагогических кадров, участвующих в подготовке современного специалиста.

В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу отмечается, что на систему дополнительного профессионального образования (ДПО) возлагаются особые надежды по развитию профессорско-преподавательского состава, указывается на необходимость развития непрерывного дополнительного образования в вузах как ответ на все ускоряющиеся процессы устаревания профессиональных знаний научно-педагогических кадров.

Внедрение учебных моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающих каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории, требует особых знаний и умений преподавателя. Поэтому, в настоящее время перед структурами дополнительного образования университетов встают новые сложные задачи, на-

правленные на разработку, обновление и реализацию программ, позволяющих осуществлять развитие кадрового потенциала образовательного учреждения.

Основная цель системы подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы заключается в подготовке преподавателей к профессиональной деятельности в образовательном пространстве. Результатом работы такой системы должно стать формирование конкурентоспособной личности специалиста в изменяющемся обществе.

Достижение этой цели возможно через решение частных задач, среди которых можно выделить следующие:

- формирование навыков педагогического проектирования учебной дисциплины;
- формирование системы психологических знаний, необходимых для реализации личностно-ориентированного подхода к развитию креативных качеств у студентов;
- овладение инновационными образовательными технологиями для выработки собственной педагогической траектории;
- формирование навыков педагогической коммуникации, в том числе развитие речевой культуры.

Долгое время использовались традиционные подходы к организации и проведению курсов повышения квалификации для научно-педагогических работников, предлагались программы для преподавателей, призванных решать поставленные задачи традиционными методами. В процессе обучения основное значение обращалось на усвоение отработанных методов и алгоритмов решения возникающих задач и проблем.

В новой образовательной парадигме «развивающего образования» предполагается предоставлять услуги дополнительного профессионального образования, направленного на создание условий для формирования у преподавателя новых компетенций. Качество обучения определяется профессиональной компетентностью преподавателей, а она требует непрерывного совершенствования. Помимо базовой профессиональной подготовки, включающей психолого-педагогическую составляющую, преподаватель современного вуза должен обладать умениями,

связанными с уровнем владения современными образовательными технологиями, прикладными навыками использования их.

В Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского вопросам повышения квалификации руководством вуза уделяется пристальное внимание. Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров формирует систему непрерывного повышения квалификации преподавателей университета.

Важным условием успеха развития научно-педагогического потенциала университета является разработка и реализация программ, обеспечивающих непрерывное дополнительное профессиональное образование разноуровневому контингенту преподавателей.

Основными принципами эффективного функционирования системы непрерывного дополнительного образования научно-педагогических кадров нашего университета являются:

- конкретность (получение документа, подтверждающего наличие дополнительных компетенций; ориентация на современный уровень требований к компетенциям специалиста; четко выраженная практическая направленность обучения);
- целесообразность (обучение каждого слушателя дает позитивный результат для него и для его подразделения);
- добровольность (потенциальный участник программы самостоятельно проявляет интерес и имеет высокую мотивацию к обучению);
- межфункциональность (межпредметность) (слушатели одной образовательной программы – это представители всех факультетов университета).

В университете создана и развивается система повышения квалификации научно-педагогических кадров с применением новых информационных технологий, которая безусловно влияет на развитие научно-педагогического потенциала.

Реализуя комплексную программу «Дидактика высшей школы», участники курсов знакомятся не только с новыми образовательными технологиями, совершенствуют свои знания в области организации научно-исследовательской деятельности, но и уточняют свои возможности в вопросах психолого-педа-

гогического сопровождения образовательного процесса. Например, цель отдельного курса – помощь начинающему преподавателю выстроить логику преподаваемой дисциплины с учетом новых образовательных стандартов таким образом, чтобы слушатель воспринял все целостно, плавно переходя на более высокий уровень и осваивая достаточно сложные к восприятию предметы.

На заключительном этапе обучения каждой группы, проводится анкетирование с целью определения слабых участков и нахождения новых точек роста реализации образовательной программы. Анализируя анкеты слушателей курсов, приведем только несколько часто встречающихся фраз.

На вопрос: «Что Вы приобрели в результате обучения на курсах повышения квалификации?» слушатели курсов ответили следующее:

- я умею ставить и решать задачи в жизни и в профессиональной деятельности;
- я приобрел уверенность в себе, получаю удовлетворение от своего труда;
- получил возможность занять более высокое положение в профессиональном сообществе;
- получил возможность реализовать свои способности;
- узнал свои потенциальные ресурсы и возможности;
- научился разрабатывать учебно-методические комплексы, проекты, пользоваться новыми образовательными технологиями.

Анкетирование выступает лишь одним из методов обратной связи. Мы увидели, что роль специально организованного образовательного пространства для преподавателей, стимулирующего развитие человека, и важность «личностного смысла» образования влияет на развитие научно-педагогического потенциала университета.

Актуальность и востребованность такой формы обучения для научно-педагогических кадров вузов очевидны. Наличие такого ресурса, как подготовленный профессорско-преподавательский корпус, является, безусловно, конкурентным пре-

имуществом и позволяет эффективно внедрять в деятельность современные методы и практики организации учебного процесса.

Формирование внутривузовской системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава находится в стадии активного развития.

Любые перспективы в развитии образовательных систем определяются потенциалом системы, ее образовательным пространством и партнерами по взаимодействию. Мы выделяем главные аспекты развития научно-педагогического потенциала, которым располагает система ДПО университета:

- содержательный (какое содержание образовательных программ ДПО предлагается для внутреннего и внешнего клиентов);

- кадровый (кто участвует в реализации образовательных программ);

- научный (какие научные достижения и авторские разработки используются в учебном процессе);

- методический (какое сопровождение образовательных программ).

Решая задачи достижения стратегических целей образовательной отрасли, необходимо сохранять лучшие традиции дополнительного профессионального образования и учитывать формирование общественного заказа. Нами планируется реализация программы повышения квалификации – «Управленческие аспекты преподавательской деятельности для руководителей подразделений вуза». Освоение новых образовательных программ для научно-педагогических кадров университета позволит нам и дальше успешно продвигаться по пути развития научно-педагогического потенциала университета, предлагая новые возможности образования для взрослых.

ЭВОЛЮЦИЯ ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ В РОССИИ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИКИ

К.А. Крайнова (Ярославль)

Последняя четверть века в России знаменуется коренными переменами в общественной жизни, при этом в авангарде изменений встала именно политическая сфера, куда хлынул поток новых людей, идей, концепций общественного развития. Появился запрос на политологическое образование и формирование профессиональной среды политологов, как теоретиков, так и практиков.

Развитие сферы политологического образования происходит параллельно изменению динамики политического процесса. При этом исследование политологии как специализированной отрасли научного знания невозможно без исследования публичной среды политики. Проследим основные этапы становления политологии в контексте развития в России публичной политики.

Либерализация политического режима, произошедшая на рубеже 1980-1990 гг., повлекла за собой трансформацию общественного сознания. Избиратели получили право свободного выбора, и тяга к политологическому знанию достигла апогея. Собственно, как самостоятельное университетское знание политология в России складывается именно с этого времени и насчитывает чуть более двух десятков лет. Началом официальной институционализации отечественной политологии можно считать постановление ГКНТ СССР от 4 ноября 1988 г. за № 386 «О номенклатуре специальностей научных работников», куда были внесены специальности по политическим наукам. В 1990 г. в ВАК был создан первый экспертный совет по политическим наукам, тогда же стали появляться диссертационные советы по политологии, в вузах стали создаваться специализированные кафедры и преподаваться учебная дисциплина – «Политология». Политологическое образование можно получить в классических вузах (МГУ им. М.В.Ломоносова, СПбГУ), в специализированных (МГИМО (У) МИД РФ, ГУ-ВШЭ, РУДН), география поли-

тологического образования распространяется и в регионах, например, в Ярославле, Краснодаре, Перми, Ростове-на-Дону и других. В 1991 году выходит в свет первое специализированное издание – журнал «Политические исследования» (ПОЛИС). Тогда же возникла Российская ассоциация политической науки (РАПН), предшественницей которой была созданная в 1969 г. Советская ассоциация политических наук (САПН).

В то же время активно начала развиваться прикладная политология, формируется рынок политических услуг. По всей стране открываются различные аналитические и прогностические центры, консалтинговые фирмы, центры политических (в том числе, избирательных) технологий, среди которых можно назвать Центр прикладных политических исследований «Индем», PR-компания «Николо М». Причем, большинство организаций, работающих в этой сфере, на первом этапе развития российского политического консультирования называли себя агентствами *public relations*.

Следует отметить, что политический процесс в это время характеризуется значительной дискретностью. Первые выборы 1989-1991 года прошли на фоне резкого идеологического размежевания электората, значительного числа участвовавших в выборах кандидатов и волонтеров, отсутствия достаточных знаний в области политических технологий. Выборы 1993-1996 гг. выявили тенденцию к увеличению финансовых вливаний в сферу политического консалтинга и, соответственно, фирм и организаций, специализирующихся на политическом консультировании. Политической практикой в это время занимаются как первые выпускники политологических кафедр, так и случайные люди из других областей научного знания. Само же политологическое образование стало модным и «элитарным». На практике усиленно изучались и применялись методы активных, подчас агрессивных избирательных кампаний из американской практики, стремившихся продать кандидата как «товар». Литература по политологии в 1990-е гг. носила скорее научно-популярный характер, часто это была переведенная на русский язык иностранная литература. Для 1990-х лет было характерным изучение проблем по-

литических институтов и отношений, демократии, парламентаризма, партийных систем, политических режимов, элит.

В конце 1990-х гг. произошло структурирование политического рынка, и в сфере практических применений политологии стал востребован менеджер политических кампаний. На новые тенденции откликнулась политическая наука, и с 2000-х гг. в вузах стала преподаваться научная дисциплина по политическому консалтингу. Само политическое консультирование превратилось из бизнеса сезонного характера в сферу профессионального взаимодействия. Больше внимания стало уделяться кадровой и профессиональной специализации. Появился запрос на политических психологов, социологов, специалистов по написанию политических текстов выступлений, речей.

Политические реформы середины 2000-х гг., усиление вертикали власти, поставили под сомнение существование профессии политологов, особенно работающих в практической плоскости. Весной 2005 года прекратила свою деятельность Общественная организация «Открытая Россия», развивавшая идеи публичной политики в России. Усиление системности политического процесса привело к тому, что большая часть политических консультантов перешла в партийные и государственные структуры. В последние годы в предметное поле политологии все более заметно стало включаться исследование проблем государственной политики и политического управления – отраслевой политики (например, экологической, молодежной), подготовка специалистов для государственной службы, бизнеса. Как реакция на политические реформы получило дальнейшее развитие и институциональное закрепление направления «публичная политика» в системе российской высшей школы. В 2006 г. первый набор студентов осуществило Отделение прикладной политологии, созданное в рамках ГУ-ВШЭ (СПб филиал), имеющее целью именно подготовку специалистов в области публичной политики. Вместе с тем, в данных условиях у власти остается потребность в научных исследованиях общественного мнения, характера настроений массовой аудитории, анализа каналов коммуникации с общественностью.

В течение последних двух десятилетий произошла модификация масштабов и характера, как политической науки, так и публичной политики. На сегодняшний день у отечественной политологии стоит ряд задач. Во-первых, это развитие демократического потенциала политологического образования: формирование нового поколения политической элиты, владеющей эффективными технологиями политических решений; воспроизводство гражданского самосознания. Остается высокая потребность в подготовке к публичной деятельности политиков. Во-вторых, актуальна обучение и подготовка исследователей и преподавателей в области политологии. Одной из проблем становления политологии в России является поиск новых научных кадров. С другой стороны, набирают силу научные исследования, пишутся монографии и учебники, зарождаются научные школы, функционируют исследовательские центры, что в том или ином ракурсе востребовано и обществом, и властью. Наконец, необходим новый подход к преподаванию политологии, главным свойством которого является инклюзивность обучающихся в политические процессы. Традиции академического образования должны учитывать достижения информационных технологий, новых достижений коммуникационной практики: вебинары, игровые технологии, деловые игры и дискуссионные клубы, мозговые штурмы, кейс-стади.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ГИДОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Красильникова (Ярославль)

Компетентностный подход, провозглашенный в современной системе образования, предполагает ориентацию на практическую деятельность, которая и формирует профессиональную компетентность / компетенцию будущего специалиста, в нашем случае гида-переводчика. Основным направлением деятельности гида-переводчика является осуществление иноязычной коммуникации в профессиональной сфере. Поэтому обучение будущих гидов переводчиков (в нашем случае слушателей

ФПК и ППК, имеющих уровень знаний французского языка С1 по Швейцарской модели), должно быть направлено не только на усвоение профессиональных знаний, но и на совершенствование языковых навыков и развитие речевых умений, необходимых для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В свою очередь, общеизвестно, что коммуникативная компетенция, как системообразующий фактор, включает в себя ряд базовых составляющих, в первую очередь, таких ключевых компетенций, как лингвистическая, стратегическая, социальная, социокультурная, прагматическая. Специальной для данной категории обучающихся (обучение носит статус дополнительного профессионального образования) выступает лингво-профессиональная компетенция (ЛПК).

Анализ исследований показал, что ЛПК формируется и реализуется в практической деятельности, а именно в контексте определенных ее сфер.

Как уже было сказано, в связи с интенсивным развитием туризма в настоящее время обществу требуются высококвалифицированные и конкурентоспособные специалисты в этой области. Специалисты сферы туризма, в частности гиды-переводчики, заняты изучением и распространением культуры своей страны. При организации экскурсий для иностранных туристов задачей экскурсовода является сообщение на иностранном языке знаний о родной культуре и её ценностях. В связи с этим представляется актуальным процесс формирования ЛПК будущих гидов-переводчиков организовать в культурологическом контексте. В свою очередь, такой контекст может быть создан лишь за счёт включения в содержание обучения регионального компонента, дающего будущим специалистам возможность донести региональную культуру до умов и сердец представителей другой культуры в общении с ними, причём сделать это на высоком профессиональном уровне [1]. А региональный компонент, как известно, может быть реализован через включение в вариативную часть учебных планов дисциплин по выбору или через систему дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации (КПК) разной длительности, программа послевузовской переподготовки). В нашем

случае материалы регионального компонента разработаны для слушателей - будущих гидов-переводчиков, проходящих обучение в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) по среднесрочной программе (144 часа).

Опираясь на содержание материалов программы КПК, мы рассматривали проблему формирования ЛПК у слушателей – будущих гидов-переводчиков. Под ЛПК мы понимаем знание лексики, детерминированной определённой профессиональной сферой, умение оперировать такой лексикой в условиях профессиональной деятельности будущих гидов-переводчиков, умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке в рамках актуальной профессионально-значимой тематики, предусматриваемой сложившейся ситуацией.

Содержание обучения лексике, детерминированной определённой профессиональной сферой, будущих гидов-переводчиков в условиях международного культурного сотрудничества относится к числу проблем, своевременное решение которых непосредственно влияет на разработку методики, обеспечивающей формирование ЛПК. Главной отличительной чертой содержания обучения в системе ДПО является то, что оно носит профессионально-ориентированный характер. Следовательно, формирование ЛПК осуществляется с учетом специфики будущей профессиональной деятельности слушателей и в определенных педагогических условиях. К педагогическим условиям, обеспечивающим формирование ЛПК слушателей, относятся:

- специальное учебное время;
- получение преподавателем возможности использовать в полной мере специальные лексические упражнения, включающие и различные виды профессионально-ориентированных речевых ситуаций (репродуктивные, репродуктивно-творческие, творческие), ориентированные на формирование ЛПК;
- расширение границ преподавательской деятельности и образовательной деятельности слушателей, связанной с тем, чтобы использовать дополнительные дидактические средства обучения лексике, детерминированной определённой профессиональной сферой, а именно: аудиовизуальные, аутентичные учебные материалы, содержащие профессионально-ориен-

тированную культуроведческую информацию о своей собственной стране, литература из области истории, географии, культуры.

Цели и задачи курса вытекают, в первую очередь, из естественных потребностей слушателей в изучении лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, и искусства межкультурной коммуникации, что соответствует ожиданиям современной туристической отрасли. Специалист, работающий в сфере туризма и непосредственно гид-переводчик, выступает, в первую очередь, в качестве организатора взаимодействия с иностранцами, как в условиях повседневного бытового общения, так и в процессе экскурсий. Становится очевидной главная цель курса, а именно: формирование у будущих гидов-переводчиков ЛПК. Коммуникативное поведение при этом предполагает, в первую очередь, достаточно высокий уровень владения иностранным языком. Поэтому для тех, кто вступает в профессиональную коммуникацию с представителями иноязычного социума, наряду со знаниями поведенческих, социологических и культурологических дисциплин, необходимы лингвистические знания, способствующие осознанию и реализации обоюдных интенций коммуникантов при взаимодействии, передаче информации, установлению и поддержанию контактов. Исходя из этого, содержание обучения при подготовке гидов-переводчиков базируются на концепции, которая предполагает:

- коммуникативные методы преподавания, стимулирующие активность и творчество слушателей;
- ситуативную обусловленность образовательного процесса;
- партнерские отношения между преподавателем и слушателями;
- активные формы обучения в профессионально – ориентированной тематической области;
- высокую степень автономности слушателей.

К компонентам содержания обучения лексике, мы относим сферы, темы, микротемы / ситуации общения, а так же тексты для подготовки к профессиональной деятельности в сфере туризма. В многочисленных публикациях указывается, что сферами деятельности гидов-переводчиков являются собственно

экскурсионная и повседневно-бытовая. Поэтому в курсе конкретизируется содержание сферы деятельности применительно к будущей профессии гидов-переводчиков. В рамках этого содержания слушатели овладевают:

- информацией о специфике пребывания на борту корабля;
- умениями проведения содержательных экскурсий в рамках обозначенного маршрута.

Таким образом, формирование лингво - профессиональной компетенции происходит в процессе усвоения профессионально ориентированного учебного материала. Сферы деятельности гидов-переводчиков реализуются в тематически обусловленных ситуациях. Они указывают на конкретные условия взаимодействия гида-переводчика с иностранными туристами. Именно в таких ситуациях можно научиться основным элементам речевого этикета, предусматривающего культуру встреч иностранных туристов, приветствий и представлений зарубежных гостей и себя, умение логично выстраивать высказывание и пр. Что касается лексики, то она тематически обусловлена и непосредственно соотносится со сферой будущей профессиональной деятельности гидов-переводчиков. В повседневно-бытовой сфере выделены 4 темы, 22 микротемы / ситуации. Экскурсионная сфера включает 6 тем и 31 микротему / ситуацию.

В рамках содержания учебного материала основу для формирования ЛПК составляют краеведческие знания. Познание своей культуры и родного языка позволяет слушателям глубже понять их богатство и своеобразие. Применительно к содержанию обучения будущей профессиональной деятельности гидов-переводчиков краеведческие знания представляют собой тот объем языкового материала, которым они должны уметь оперировать в процессе вербального устного общения. Что касается лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, то слушатели закрепляют и расширяют лексические знания, усвоенные в основном курсе обучения иностранному языку. Следует отметить, что языковые навыки продолжают совершенствоваться и в различных ситуациях.

Речевые умения как компонент коммуникации имеют большое значение в свете современных целей формирования ЛПК у будущих гидов-переводчиков. В них находят отражение мотивы и цели общения, знание предмета речи, характер взаимоотношений, а также морально-этические и другие поведенческие нормы, принятые в социуме носителей языка. При этом в естественном общении, целостном речевом акте речевые умения подчиняются общей цели – достижению взаимопонимания, взаимодействия, что влияет на тактику общения, взаимосвязь и взаимозависимость конкретных речевых действий. Поэтому, важной составляющей речевых умений является автоматизм использования формул речевого этикета и стереотипные речевые формулы, выражающие в процессе общения различные коммуникативные намерения. Эти умения составляют часть правил поведения будущих гидов-переводчиков в обществе, вербальные формы выражения вежливых отношений между людьми в процессе общения, а также отдельные речевые действия или, чаще, ряд взаимосвязанных речевых действий, необходимых для решения конкретных коммуникативных задач.

Умения проведения содержательных экскурсий представляют собой потенциал для творческой речевой деятельности обучаемых. Прежде всего, эти умения связаны с разнообразием лексики, которую будут использовать будущие гиды-переводчики во время проведения экскурсий. Данные умения можно конкретизировать следующим образом:

- представлять собственные коммуникативные потребности;
- осуществлять быструю речевую реакцию в процессе взаимодействия;

- владеть умениями самосовершенствования и саморазвития в области межкультурных коммуникаций.

Вполне очевидно, что в условиях специально разработанной программы, расширяющей и углубляющей знания лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, могут широко использоваться адекватные содержанию лексические упражнения.

Таким образом, можно говорить о том, что программа обучения слушателей – это синтез коммуникативно-когни-

тивного, профессионально – направленного и системного подходов в работе над лексикой, детерминированной определенной профессиональной сферой. Системный подход, на наш взгляд, не только интенсифицирует процесс овладения слушателями иноязычной лексикой, но и повышает эффективность процесса формирования ЛПК. Задачи программы определяются коммуникативными и познавательными потребностями слушателей. Выбранные формы социального взаимодействия и специально разработанные упражнения, позволяют реализовывать цели и задачи программы обучения, ориентированные на формирование у слушателей лингво-профессиональной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бакурова, Е.Н. Использование регионального компонента в обучении говорению на немецком языке студентов туристских специальностей [Текст] / Е.Н. Бакурова // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. 2. – Нижний Тагил, 2006. – 195 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ МОДУЛЕЙ

*А.Ю. Куликов (Ярославль),
С.Л. Янбых (Ярославль)*

Большую роль в организации курсов повышения квалификации с использованием электронных модулей на базе компьютерных телекоммуникаций играют непосредственные участники этого процесса: преподаватели, координаторы (консультанты) курсов и обучаемые.

Анализируя уровень подготовки слушателей и преподавателей, участвующих в процессе повышения квалификации, приходится констатировать тот факт, что у слушателей в настоящее время нет необходимой базы знаний и умений работы с компьютером и компьютерными сетями. Поэтому первоочередной задачей при подготовке и использовании электронных мо-

дулей в курсах повышения квалификации является необходимость формирования системы знаний и умений, позволяющих обучающемуся работать с телекоммуникационными сетями на базе вычислительной техники. Программу по изучению необходимого для этого материала можно разбить на три составные части: 1-я – первоначальные сведения о компьютере и умения работы с ним; 2-я – телекоммуникационные сети, сетевые технологии и их возможности; 3-я – возможности использования электронной почты и видеоконференций в процессе обучения.

В первой части программы подготовки необходимо дать основные сведения о компьютере и его составных частях; операционной системе WINDOWS и файловых менеджерах. Сформировать умения работать с одним из текстовых редакторов, позволяющих производить подготовку различных документов с помощью клавиатуры компьютера; с электронными таблицами и базами данных; со сканером и принтером; электронной почтой. Объем занятий по первой части обучения во многом будет зависеть от уровня подготовки конкретного пользователя, а для подготовленных слушателей данная часть программы может быть полностью исключена. Остальные части программы подготовки слушателей являются обязательными, поскольку от умений и навыков работы в сети во многом зависят финансовые затраты обучения.

Перечисленные требования определяют необходимые знания и умения преподавателей и координаторов по работе с использованием электронных модулей, которые должны четко представлять: возможности установленных компьютеров и используемых сетей; современную структуру, принципы организации сети INTERNET; условия получения, хранения и передачи информации внутри сети; информационные ресурсы сети и особенности работы с ними; особенности организации и проведения телекоммуникационных проектов; особенности организации и проведения тематических видеоконференций; методические основы организации работы в сети; основные правила поведения пользователей в сети, основы телекоммуникационного этикета.

Преподаватели и координаторы должны уметь: работать с электронной почтой, телеконференциями, сетевыми информа-

ционными службами; отбирать и обрабатывать информацию, полученную по сети; проводить поиск информации по сети; готовить информацию для ее передачи по компьютерной сети с использованием текстового, графического редакторов и необходимых для этого утилит (архиваторов, кодировщиков и т.п.); организовать, разработать и провести сетевой учебный проект, тематическую видеоконференцию.

Создание методического наполнения и инфраструктуры электронных модулей строится на определенных принципах, позволяющих наиболее эффективно использовать возможности новых информационных технологий в процессе повышения квалификации и их непрерывного образования. К таковым принципам можно отнести: открытость; гибкость; активизацию познавательной деятельности обучаемых; мобильность обучения; индивидуальность обучения; оперативность прямой и обратной связи.

Качество обучения во многом зависит от информационных учебных средств, которыми пользуется слушатель. В качестве средств обучения выступают учебно-методические материалы (учебные пособия и учебники), а также методические материалы, необходимые для оказания помощи слушателю в процессе самостоятельной работы с ними. Большинство университетов в мире занимаются интенсивной разработкой методических материалов, содержание и оформление которых способствуют самостоятельной деятельности обучающихся по их усвоению. Проектирование и создание электронных комплектов требует значительных затрат, поэтому возникает необходимость детального планирования таких разработок. Но даже разработанный и внедренный набор методических материалов, соответствующих всем требованиям самостоятельной работы в процессе обучения, не может решить всех задач, связанных с обучением. Для этого потребуются компьютерные учебники, лекционные видеокурсы, электронные справочники, компьютерные контролирующие системы, компьютерные тренажеры, сетевые средства.

Для повышения эффективности учебно-методических материалов в процессе их разработки необходима опора на пси-

хологические особенности восприятия, памяти, мышления, внимания обучающихся, а также учет их личностных особенностей. Такой подход должен способствовать решению задачи развития личности, сохранению высокой активности и интеллектуальной работоспособности каждого обучающегося, созданию благоприятных условий для активизации учебно-познавательной деятельности. Все эти требования относятся как к традиционным методическим материалам, представленным на печатной основе, так и к электронным материалам.

Использование электронных модулей значительно расширяет возможности получения информации, но эта возможность может остаться гипотетической, если преподаватель или координатор не укажут электронные адреса, где находятся источники информации и какими из них необходимо воспользоваться. Поскольку речь идет о систематическом использовании дистанционных технологий поиска и получения необходимой информации, то данная проблема становится весьма актуальной и достаточно сложной, и для ее реализации, на наш взгляд, необходимо создание электронной библиотеки, которая должна стать составной частью, элементом инфраструктуры образовательной среды, системы дополнительного профессионального образования. Основное назначение электронной библиотеки – оперативное информационное обеспечение образовательной среды. Именно электронная библиотека становится тем информационным банком, на котором основывается весь процесс обучения. Кроме электронных библиотек необходимо создание специализированных медиатек – программно-технических комплексов программно-методического обеспечения процесса самостоятельного обучения специалиста.

Однако, чтобы процесс самостоятельного обучения был эффективным, учебные пособия (предназначенные для самостоятельной работы) должны отвечать определенным требованиям, а именно: обеспечивать достаточный (по минимуму) объем учебной информации; иметь дискретную структуру; быть понятными для слушателя любого уровня подготовленности; не иметь указаний, смысл которых может восприниматься неоднозначно; быть интерактивными; иметь практическую направлен-

ность; обеспечивать подготовку, достаточную для выполнения выпускной работы слушателем.

Программа разрабатывается по блочно-модульному принципу, что позволяет сделать ее более мобильной и гибкой, адаптированной к быстрым изменениям содержания отдельных модулей, открытой, ибо каждый слушатель может выбрать необходимый для него тематический курс из предлагаемого перечня вариативных блоков.

Основным фактором, определяющим содержание, формы и методы обучения, являются цели повышения квалификационного уровня слушателей курсов. К числу наиболее общих из них можно отнести: обеспечение социализации и эффективной адаптации обучающихся в динамично изменяющихся социально-экономических условиях; формирование и развитие профессионально значимых знаний, умений и качеств личности; культивирование ценностей личностного роста специалиста.

Поскольку речь идет о системе повышения квалификации, необходимо выделить задачи этих курсов. К основным из них можно отнести: психологическую – изменение психологических установок специалиста – перестройка уже сложившихся смысловых и операционных стереотипов человека в его профессиональной деятельности; образовательную – повышение общеобразовательного и профессионального уровня и ознакомление их с новыми методами и формами работы; информационную – обеспечение слушателей актуальной профессиональной информацией на основе создания эффективной инфраструктуры; консультационную – обеспечение обучающихся и учреждений консультативной поддержкой по конкретным профессиональным проблемам; исследовательскую – выявление тенденций развития различных сфер региона, выявление и распространение передового опыта; проектировочную – участие в разработке региональных программ развития; внедренческую – обеспечение слушателей научно-методической помощью в процессе внедрения новых профессиональных технологий.

Обучение с использованием электронных модулей во многом изменяет функциональные роли преподавателей. Происходит разделение преподавателей на: специалистов по разработ-

ке специальных учебных пособий, пригодных для преподавания с использованием сетевых и мультимедийных технологий; преподавателей-консультантов, способных организовать учебный процесс, донести предмет до каждого обучающегося, используя соответствующие пособия и программно-аппаратные средства.

Отсюда вытекает и специфика деятельности преподавателя: определение целей учебного процесса; адаптация программ и учебных материалов, необходимых для реализации целей с учетом особенностей обучения; определение объема учебного материала на весь срок обучения и разделение его на отдельные, логически завершенные фрагменты; определение сроков подачи материала; определение системы контроля и т.п. По существу, деятельность преподавателя во многом сводится к планированию и управлению процессом познавательной деятельности обучающегося, и в то же время ее можно рассматривать как систему последовательных (технологических) операций по управлению непосредственно учебным процессом.

Педагог и обучающийся взаимодействуют между собой в рамках специально организованной субъект-объектной системы отношений, в которой педагог осуществляет руководство деятельностью слушателя, воплощая на практике четко спланированные и выверенные стратегические и тактические цели обучения.

Необходимо учитывать тот факт, что в качестве основной деятельности обучающегося при обучении с использованием электронных модулей выступает его самостоятельная работа, большая часть которой – это взаимодействие с компьютером и электронными материалами, представленными на его экране. Деятельность обучающихся в компьютерной среде может быть как регламентированной, подчиненной стратегии обучения, предложенной преподавателем, так и нерегламентированной, при которой он сам выбирает объекты и глубину изучения конкретного вопроса. Спонтанное обучение, как показывают исследования Института педагогической информатики, играет важную роль в расширении круга интересов, в стимулировании познавательной активности. Глобальные компьютерные сети представляют большие возможности для такого обучения.

Организационная подготовка учебного процесса, которая включает в себя различные виды административной деятельности преподавателей. Она начинается с формирования групп слушателей, их регистрации и заканчивается проведением выпускных тестов (работ). Данная деятельность направлена на создание условий всем обучающимся при самостоятельном изучении конкретных предметов и представления возможностей консультаций с преподавателем.

Техническая подготовка учебного процесса – предварительная подготовка всех учебно-методических материалов, обеспечение обучающихся учебно-методическими средствами, организация вхождения в компьютерную сеть, организация оперативной связи для консультаций.

Таким образом, при соблюдении вышеназванных требований, принципов эффективного применения новых информационных технологий в процессе повышения квалификации, путей и условий оптимизации данного процесса слушатели получают реальную возможность приобретения необходимых фундаментальных и специальных знаний, а также представлений об основных особенностях организации работы учащихся с компьютером как важным средством обучения.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ «ТЕХНОЛОГИИ»

*Н.В. Лебедева (Воронеж),
Л.И. Хатунцева (Воронеж)*

Переход к рыночным отношениям, связанный с появлением рынка труда и рабочей силы, требует новых подходов к содержанию политехнического образования школьников. Одной из основных целей школьного образования сегодня является подготовка молодых людей, обладающих профессиональной мобильностью, позволяющей ориентироваться в новой производственной обстановке и овладевать новыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения непрерывно изменяющихся трудовых функций. Современный учащийся школы в ходе допрофессиональной подготовки должен научить-

ся основным рациональным приемам приобретения знаний, видеть их возможную область применения, а также пути профессионального самоопределения с учетом личностных особенностей и состояния здоровья. Во всей стране утверждается идея о необходимости смещения акцента в сторону более глубокой технологической подготовки, непрерывное осуществление которой предполагает образовательная отрасль «Технология». Знания, приобретенные учащимися в процессе изучения ее разделов, должны, с одной стороны, максимально содействовать их профессиональной адаптации, с другой – формировать технологическую культуру.

Главная цель образовательной отрасли «Технология» – подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, развитие и воспитание широко образованной, культурной, творческой, инициативной и предприимчивой личности.

Изучение образовательной области позволяет молодежи приобрести обще-технологические и, частично, специальные знания и умения.

Каждый учитель стремится к тому, чтобы его ученики занимались с интересом и охотой. Интерес к учению надо не только пробудить, но поддерживать и развивать. Познавательная активность – это устойчивое стремление к овладению знаниями и способами деятельности. Формирование ее – цель и условия обучения.

Хотя понятие познавательной активности носит многоаспектный характер, суть его сводится к ответу: как сделать обязательное желанным?

Задачи, поставленные перед учителем технологии, требуют переориентации и совершенствования отдельных звеньев учебно-воспитательного процесса. При обучении учащихся следует осуществлять переход от информационно-объяснительного обучения к деятельностно - развивающему подходу. Это, прежде всего:

– исключения методов принуждения к учению и использование таких методов, которые вовлекают учащихся в трудовую деятельность, вызывая чувство успеха, движения вперед, развития;

- формирование личной ответственности учащихся за трудовую деятельность, веры в возможность преодоления трудностей;
- идеи опоры, позволяющей дать самому слабому учащемуся продвигаться в учении, идея опережения, ускоряющая развитие сильных, наиболее способных учащихся;
- использование технологий обработки материалов, помогающих усваивать главные сущностные понятия, связи, значительно увеличивать объем осваиваемого материала при резком снижении нагрузки на учащегося;
- использование таких форм контроля и оценки знаний, которые ориентированы на учение без принуждения (тестовые задания, рейтинг, защита творческих проектов);
- самоанализ, коллективное творческое самоуправление, содружество с родителями.

Деятельность учителя трудового обучения многогранна. Чтобы отвечать современным требованиям, он должен совмещать в себе учителя-экспериментатора, теоретика и практика, вдумчивого психолога-воспитателя, руководителя коллектива учащихся. На первый план выходит компетентность учителя. Современное высказывание А.С. Макаренко о том, что «ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела».

В.А. Сухомлинский говорил, что «радость труда несравнима ни с какими радостями». Следует доставлять эту радость школьникам на уроках трудового обучения.

Центральным звеном организации учебно-воспитательного процесса является урок, который составляет основную форму организации обучения и воспитания учащихся. В нем представлены в сложном взаимодействии цели, содержание, средства и методы обучения и воспитания.

Для успешного овладения учащимися современным содержанием учебного материала учителям трудового обучения необходимо привести процесс обучения в более тесное соответствие с гносеологическими основами учебного познания, с одной стороны, и с требованиями жизни и содержания – с другой.

Трудовое обучение предусматривает практическую деятельность учащихся на уроке, в ходе которого 70% учебного времени уделяется практической работе по овладению учащимися общетрудовыми и технологическими умениями и навыками. Именно в учебных мастерских образовательных школ закладываются основы работы с ручными инструментами и на станочном оборудовании, прививается интерес и любовь к самостоятельному выполнению технологических приемов и операций, учащиеся приучаются к дисциплине, организованности, воспитывается потребность в качественном выполнении порученной работы. На основе полученных теоретических знаний учащиеся осваивают движения, приемы и способы выполнения технологических действий и операций. В результате обучения учащиеся на уроках трудового обучения производят материальный продукт – изготовленное изделие (из древесины, металла, ткани, пищевых продуктов и других материалов). Его изготовление, как правило, предъявляет к учащимся совершенно новые требования. Учащимся недостаточно просто запомнить или заучить содержание теоретического материала, они должны его понять, переработать и воспроизвести при выполнении практического задания.

Следовательно, основа уроков технологии – не только запоминание информации, а умение переработать ее и применить на практике.

Основными характерными подходами к уроку трудового обучения являются:

- объединение теоретического и практического обучения;
- наличие двойной цели – усвоение знаний и практическое их применение, формирование технологических приемов и операций;
- тесная взаимосвязь соединения теоретической и практической части урока;
- слияние процесса усвоения знаний и процессов формирования первичных умений и навыков, их взаимодействие;
- материально-техническая и методическая обеспеченность одновременного усвоения знаний и умений.

Как правило, в учебно-воспитательном процессе применяются различные методы обучения. Возможно значительное число вариантов в пределах одного урока, что определяется решаемыми образовательными (дидактическими) задачами. В процессе трудового обучения следует рассматривать деятельность учителя и деятельность учащихся с позиции повышения уровня ее проблемно-поисковой и исследовательской направленности на всех этапах и во всех проявлениях, активизируя мыслительные и интеллектуальные способности учащихся.

В современном учебно-воспитательном процессе на уроках трудового обучения широко используется нетрадиционный метод – метод проектов.

Метод проектов – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию развивающейся личности учащегося.

Под учебным творческим проектом следует понимать самостоятельное, разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до ее воплощения, выполненное под контролем и консультированием учителя.

Включение метода проектов в учебно-воспитательный процесс позволяет учителю трудового обучения разнообразить формы проведения уроков, шире применять на них приемы и методы активизации творческого мышления учащихся. В результате учащиеся приобретают большой спектр умений и навыков, интегрируют знания из различных предметов, у них воспитывается трудолюбие, способность самостоятельно мыслить и принимать решение, доводить выдвинутые идеи до воплощения в конечный конкурентоспособный продукт (изделие).

Способ организации учебной деятельности учащихся выступает незаменимым развивающим и воспитательным средством, так как, организуя учебно-воспитательный процесс в виде традиционного урока или найдя ему альтернативу, учитель ставит учащихся в разные условия.

В первом случае – при выполнении учителем всех ключевых ролей в процессе обучения – это формирование у учащихся пассивной позиции, репродуктивного типа познавательной деятельности.

Во втором – это попытка сделать учащегося субъектом учебной деятельности, обогатить его социальный опыт, путем включения в совместную коллективную деятельность на уроке, готовить к самостоятельности и активному самообразованию.

Таким образом, очевидна новая функция образовательной отрасли «Технология»: через образование учитель технологии должен подвести ученика к самообразованию, к активности, к творческой и познавательной деятельности.

В ФГОС второго поколения по технологии внесен раздел «Технология исследовательской и опытнической деятельности».

Принципы исследовательского подхода в обучении учащихся на протяжении последних лет реализуется в работе учителя технологии СОШ №55 города Воронежа Н.В. Лебедевой.

Применяя исследовательские подходы в обучении, учитель делает вывод: все, что предлагается учащимся на уроке, должно быть проработано с учетом возможностей рефлексивной позиции такого способа содержания учебного материала, который указывает смысловые контексты изучаемого. Первичным фактором при этом становятся знания, опыт и ценностные ориентиры учащихся.

Н.В. Лебедева использует на уроках и во внеурочное время следующие педагогические технологии, адаптированные к трудовому обучению:

<i>Наименование технологии</i>	<i>Цель применения</i>	<i>Компетенции, формируемые у обучающихся</i>	<i>Умения и навыки, формируемые у обучающихся</i>
<i>Информационно - коммуникативная</i>	Активизация учебного процесса, экономия учебного времени, повышение эффективности ученического труда, расширение возможностей получения дополнительного образования.	Ключевые, информационные, социальные.	Умения, которые помогут обучающимся в выполнении настоящих и будущих социальных ролей, развитие мелкой моторики рук, сенсорного восприятия всех анализаторов, развитие внимания и тактильной памяти, стимулирование познавательной активности.

<i>Игровые технологии</i>	Повышение интереса обучающихся к определённой деятельности, самостоятельное участие личности в учебно – познавательном процессе, направленном на успешное включение в трудовую деятельность через игровую ситуацию.	Общие компетенции (адаптация, самореализация, социализация, интеграция в социуме).	Формирование умений участвовать в коллективной деятельности, реализация себя в конкретных видах труда. Навыки сотрудничества и сотворчества.
<i>Проектно - исследовательские</i>	Саморазвитие личности через осознание собственных потребностей, через самореализацию в предметной деятельности, научить предвидеть, прогнозировать результат проекта.	Профессиональная и учебно - познавательная компетенция, общие компетенции.	Развитие специфических умений и навыков проектирования, исследования (проблематизация, целеполагание, самоанализ, презентация, проведение исследования). Умение работать с научной литературой и другими источниками, умение отстаивать свою точку зрения. Формирование практических навыков.
<i>Личностно – ориентированные (педагогика сотрудничества, разноуровневое обучение)</i>	Обеспечение комфортных, бесконфликтных условий развития личности для реализации природного потенциала, всестороннее развитие личности.	Коммуникативная компетенция, интеграция в социуме, самореализация.	Учащиеся самостоятельно выбирают объекты труда, приобретают умения адаптироваться к меняющимся жизненным ситуациям, развивают творческие способности, развивают

Результативность использования инновационных технологий

<i>Наименование технологий</i>	<i>Эффективность использования инновационных педагогических технологий</i>
Информационно – коммуникационные технологии – 50 % учащихся создают электронную презентацию	Электронные тесты сокращают время по проверке знаний учащихся. Мультимедиа презентации, как иллюстрации к уроку

при защите творческих проектов	повышают интерес учащихся. Применение электронного учебника усиливает мотивацию учения и даёт возможность быстро ориентироваться в потоке разнообразной информации
Проектно – исследовательские технологии способствуют саморазвитию личности. Учащиеся участвуют в научно-практических конференциях, повышается интерес к предмету	Стимулирует учащихся к творческим, исследовательским поискам, у учащихся появляется интерес к определённой проблеме
Игровые технологии дают учащимся попробовать себя в разных профессиях, примерить на себе различные социальные роли	Повышается интерес к предмету, учащиеся учатся работать в коллективе (бригада, группа), происходят положительные изменения в чувствах, эмоциях, мышлении, практической деятельности; обеспечивается комфортное состояние в образовательном пространстве
Личностно – ориентированные технологии создают условия для индивидуализированного и продуктивного творческого, исследовательского самообучения. При выполнении творческих проектов учащиеся выбирают темы проектов в соответствии с их возможностями и способностями	Учащиеся получают удовольствие от сознания значимости своей работы (например, социальных проектов), у них повышается самооценка, проявляется раскрытие талантов и природных дарований. Эта технология применяется в работе с одарёнными детьми и с учащимися, испытывающими затруднения в учёбе, так как есть возможность дать разноуровневые задания

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Джеймс, П. Проектный подход к обучению технологии [Текст] / П. Джеймс, М.И. Гуревич // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №1. – С. 34-40.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Об использовании метода проектов в образовательной области «Технология» [Текст] // Школа и производство. – 2000. – №6. – С.6.
4. Симоненко В.Д. Технологическое образование обучающихся: теоретико-методологические аспекты [Текст] / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Матяш. – Брянск: БГПУ, 1999. – 230 с.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ»

Н.И. Лихоманов (Ярославль)

Наша цель: научить людей тому, как
встретить будущее и как выдержать эту встречу ...

О. Тоффлер

Будущее России и каждого из нас – демократическое гражданское общество. Сила такого общества не столько в развитии экономики, политики и социальной сферы, сколько в личностном росте и активной личностной позиции. Создание и поддержание социально значимого статуса личности происходит на фоне беспрецедентно обострившейся конкуренции во всех аспектах человеческой деятельности, включая рынок труда. В этих условиях особенно важно создание, презентация и наращивание репутационного капитала. Наиболее значимыми составляющими репутации человека являются его профессионализм и духовно-нравственная культура.

Социальная среда сегодня в целом бездуховна и агрессивна, что крайне тормозит становление гражданского общества в России. Эта цель достижима в полном объеме только при условии духовно-нравственного развития личности гражданина. Кроме того, знание духовных истоков и постоянное нравственное самосовершенствование есть эффективный путь накопления репутационного капитала и повышения конкурентоспособности.

Образовательная программа «Основы духовно-нравственной культуры» духовно направлена на освоение методик формирования духовно-нравственной культуры. Целью программы является знакомство слушателей с основами христианского православного вероучения, более глубокое и всестороннее

осмысление отечественной истории и культуры, знакомство с основами мировых религий.

Программа предназначена для широкого круга слушателей, в том числе:

- руководителей, педагогов и психологов образовательных учреждений всех уровней;
- студентов;
- всех заинтересованных лиц.

В процессе освоения образовательных модулей программы слушатели имеют возможность:

- понять смысл и духовное значение православного богослужения;
- познакомиться с основами вероучения православной Церкви;
- сформировать навыки сравнительного религиоведения для более глубокого понимания Православия как культуuroобразующей религии России;
- развить способность ориентироваться в многообразии тематической литературы.

Учебно-тематический план включает 4 модуля. Первый модуль «Православное вероучение и богослужение» предполагает освоение представления о Православии как основе духовно-нравственной культуры народа. Второй модуль программы «История русской Православной церкви», на который отведено 16 учебных часов, рассчитан на изучение как основных событий в жизни русской Православной церкви, так и принципов религиоведения для углубленного понимания сущности Православия как культуuroобразующей религии России. Третий модуль «Православие и русская культура» предусматривает знакомство слушателей с письменной культурой Православия, православной храмовой архитектурой и её эволюцией, изучение основ православной иконописи, музыкальной культуры и литературы. Четвертая составная часть программы «Мировые религии и секты» дает представление о значимых характеристиках мировых и национальных религий. Отдельно рассматриваются буддизм, ислам. Особое место отведено нетрадиционным религиям и современному сектантству.

В рамках программы обучения происходит усвоение основных положений Православного учения о Боге, человеке, о Церкви. Итогом образовательной программы «Основы духовно-нравственной культуры» являются приобретенные новые компетенции, которые позволяют учителям, прошедшим обучение:

- понимать основы православного вероучения и мировоззрения;
- овладеть представлениями о православной культуре как о духовно-нравственной основе личности;
- ориентироваться в специальной литературе;
- понимать смысл и значение богослужений.

Необходимо обратить внимание, что освоение программы слушателями курсов повышения квалификации должно происходить на основе использования современных педагогических технологий с использованием рефлексии и самооценки.

Эффективными формами самооценки могут быть: оценка каждого дня занятий; заполнение экспресс - анкет по итогам образовательного модуля; первоначальная оценка уровня своей компетентности по данному направлению (достоинства и недостатки); определение точек своего профессионального роста и перспектив освоения данного сегмента профессиональных знаний.

В целом, система контроля на всех этапах обучения должна включать систему самоконтроля (обобщение, проверка по образцу, текущие тесты), взаимоконтроля (взаимопроверка тестов) и итогового контроля в форме реферата.

В результате прохождения обучения на курсах повышения квалификации по программе «Основы духовно-нравственной культуры» слушатели получают или расширяют компетенции, необходимые для преподавания как аналогичной дисциплины, так и других гуманитарных дисциплин, приближают себя лично к вере.

Обобщая сказанное, необходимо констатировать, что современный образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования реализуется в форме интенсивного интеллектуального взаимодействия (преподавателя и слушателей, слушателей друг с другом) в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью. Обучение

организуется на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*О.А. Лукашук (Минск),
А.А. Чернявская (Минск)*

Развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на современном этапе информатизации общества требует дальнейшего совершенствования подготовки специалистов к использованию новых технологий в своей профессиональной деятельности. Одно из важнейших направлений – информатизация образования предполагает широкое использование средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения и воспитания, в управлении образовательным процессом.

Современный педагог должен быть подготовлен к применению ИКТ в профессиональной деятельности и в качестве средств обучения, и как средств организации своей деятельности. Таким образом, повышение квалификации кадров образования на предмет применения ИКТ в профессиональной деятельности может считаться одной из основных задач системы повышения квалификации.

В последнее время в системе непрерывного повышения квалификации в области ИКТ стали доступны технологии, которые успешно могут быть применены именно в области образования: сетевые технологии, мультимедиа-технологии, технологии распределенной обработки данных и пр. Кроме того, стало возможным практическое усвоение педагогами таких вопросов, как разработка мультимедиа-приложений учебного назначения, информационные взаимодействия в локальных и глобальных сетях.

Происходящие изменения требуют переосмысления имеющихся и поиска новых организационных форм и методов

обучения на основе использования средств ИКТ, которые не могут в полной мере раскрыть свой обучающий потенциал в традиционной образовательной системе, нацеленной на линейную модель передачи новой учебной информации. В связи с чем, информационные технологии перенацеливаются на нелинейную структуризацию информации.

Противоречие между необходимостью использования в сфере образования быстро развивающихся сетевых технологий, инструментальных средств разработки мультимедиа-приложений, других новейших средств ИКТ и содержанием действующей системы подготовки педагогических кадров в области применения ИКТ в педагогической деятельности определяет актуальность, выделения путей совершенствования содержания повышения квалификации педагогов для применения ИКТ в профессиональной деятельности.

Система повышения качества образования педагогов в области современных компьютерных технологий предполагает научное обоснование и разработку инновационного научно-методического обеспечения. В свою очередь, научно-методическое обеспечение в системе непрерывного образования (в том числе и повышения квалификации) выполняет базовую функцию по отношению к процедурам переподготовки, обучения и повышения квалификации. Без научно-методического обеспечения практически невозможно реализовать ни одну технологию обучения, методы и методики, не говоря уже об инновационных аспектах начала глобального использования электронных средств в образовательной практике.

Особую значимость при этом имеет комплексное видение научно-методического обеспечения, которое успешно может быть реализовано посредством учебно-методических комплексов; электронных образовательных ресурсов; информационной безопасности. Это оказывает существенное влияние на качество формирования информационной культуры посредством формирования надпрофессиональных и надпредметных компетенций, организацию учебно-исследовательской деятельности учителей со СНИТ (средства новых информационных технологий)-поддержкой.

Продуктивная и результативная работа современного педагога с информационно-образовательными системами требует наличия у него информационной культуры, так как ключевая задача учителя – отбор, систематизация, структурирование необходимой учебной информации, адекватное ее представление с использованием возможностей информационных технологий. Информационная культура в современном мире становится все больше определяющей и обеспечивающей возможности для дальнейшего и прогрессирующего продвижения вперед на пути развития и человека, и общества. Педагог должен иметь компьютерную готовность на уровне пользователя самых современных электронных технических устройств.

Критерии подготовки педагога к применению ИКТ:

- иметь представление о назначении операционных систем, о возможностях операционной системы Windows;
- уметь применять коммуникационные средства (электронная почта, Интернет) на уровне пользователя;
- знать санитарные нормы и правила при работе с компьютером;
- иметь представление об информационных и образовательных ресурсах (электронных педагогических СМИ, образовательных порталах);
- уметь использовать презентационное оборудование;
- уметь работать с различными видами информации;
- иметь представление и использовать в профессиональной деятельности прикладные среды для управления образовательным учреждением;
- уметь оценивать дефициты оборудования и программного обеспечения для образовательного учреждения;
- знать основные принципы организации обучения на основе ИКТ (компьютерного тестирования, дистанционного обучения, мультимедиа лекций, компьютерных лабораторных практикумов и пр.), уметь организовать учебный процесс с использованием ИКТ в образовательном учреждении;
- знать основные ИКТ процедуры сопровождения баз данных, подготовки образовательной статистики образователь-

ного учреждения, уметь организовать наполнение и обновление баз данных, подготовку статистической отчетности образовательного учреждения;

- применять средства сетевого взаимодействия средствами телекоммуникаций, в том числе ресурсами школьного сайта;

- иметь представления об отраслевых ресурсах в Интернет, включая нормативные документы, информационные образовательные порталы и сайты, системы мониторинга образования.

- избирательно использовать ИКТ-ресурсы в профессиональной деятельности (текстовые, графические, вычислительные, мультимедийные среды, поисковые системы);

- иметь полное представление об имеющихся медиаресурсах и образовательных ресурсах в Интернет, рекомендованных для использования в образовательном процессе по предмету, уметь ими воспользоваться, осуществить заказ и подписку;

- уметь оценивать основные педагогические свойства электронных образовательных продуктов, определять педагогическую целесообразность их использования в учебном процессе;

- уметь использовать в образовательном процессе новые информационные технологии и цифровое оборудование;

- применять на практике сетевые технологии для участия в сетевых педагогических сообществах;

- уметь технологично представить свой педагогический опыт средствами ИКТ.

Педагогические работники должны владеть качественно новыми методическими умениями, позволяющими применять в профессиональной деятельности и осуществлять: разработку собственных и комплексное применение и адаптацию готовых методик обучения и образовательных ресурсов с помощью ИКТ-средств,

- использование и развитие методик творческого взаимодействия учащихся и учителя с ИКТ – ресурсами,

- стратегическое планирование процессов и программ развития образования различных уровней: школа, объединение образовательных учреждений района/города.

При разработке программ целевого повышения квалификации педагогов в области ИКТ должны быть учтены:

- специфика организации образовательного процесса по формированию компетенций в области ИКТ;

- психолого-дидактические условия реализации в образовательном процессе метода полного погружения, как наиболее соответствующего раскрытию проблематики применения ИКТ в образовании.

Применение ИКТ приведет к повышению качества подготовки педагогических кадров в системе дополнительного образования взрослых, что позволит вывести процесс формирования информационной культуры педагогических кадров на новый качественный уровень.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адольф, В.А. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога [Текст] / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Информатика и образование. – 2006. – №1. – С. 2-5.

2. Андреева, В.В. Проектирование многоуровневой педагогической системы обучения информационным технологиям [Текст] / В.В. Андреева. – Самара: ГП «Перспектива», 2003. – 96 с.

3. Бабанский, Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов [Текст] // Проблемы школьного учебника: Сб. ст. / Редкол.: Ю.К. Бабанский и др. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8: О конструировании учебника. – С. 17–33.

4. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] // Профессиональное образование и формирование личности специалиста / Б. Оскарссон // Науч.-метод. сборник. – М., 2002.

5. Башмаков, А.И Систематизация информационных ресурсов для сферы образования: классификация и метаданные [Текст] / В.А. Старых - М.: Европейский центр по качеству, 2003. – 384 с.

6. Башмаков, М. Информационная среда обучения [Текст] / С. Поздняков, Н. Резник. – СПб.: Лань, 1997. – 315 с.
7. Богословский, В.И. Информационно-образовательное пространство или информационно-образовательный хронотоп [Текст] / В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин // Наука и школа. – 2000. – № 5. – С. 41-46.
8. Гришина, И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография [Текст] / И.В. Гришина. – СПб., 2002. – 225 с.
9. Данильчук, Е.В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога [Текст] / Е.В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – №1. – С 65-74.
10. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
11. Иванова, И.Н. О тенденциях развития современного образования [Текст] / И.Н. Иванова // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 5-23.
12. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании [Текст] / Н.А. Масюкова, Под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
13. Новикова, А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции [Текст] / А.А. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 68-75.
14. Пальчевский, Б.В. Культурологические основания готовности к разработке учебно-методических комплексов [Текст] / Б.В. Пальчевский // Педагогика. – 2007. – №2. – С. 23-31.
15. Рыжова, Н.И. Профессиональная компетентность специалиста в области информационных технологий [Текст] / Н.И. Рыжова, М.В. Литвиненко, В.И. Фомин // Информатика и образование. – 2007. – №8. – С. 121-122.
16. Уваров, А.Ю. Моделирование развития школы в условиях информатизации образования [Текст] / А.Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2007. – №2. – С. 42-51.

17. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

18. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 2000. – 125 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

А.А. Ляндаев (Ярославль)

В современном обществе в связи с экономическим, образовательным и духовным расслоением существует многообразие представлений о человеке и его предназначении в жизни. Различные партии, фракции, организации, религиозные концессии, национальные объединения формулируют свои, нередко противоположные друг другу цели воспитания. Вопрос о целях воспитания представляется особо значимым сейчас еще и потому, что идет процесс формирования нового поколения российских граждан.

Воспитание гражданина страны – одно из главных условий национального возрождения. Понятие гражданственность предполагает освоение и реализацию человеком своих прав и обязанностей по отношению к себе самому, своей семье, коллективу, к родному краю, Отечеству, планете Земля. Формируя гражданина, мы, прежде всего, должны видеть в нем человека. Поэтому гражданин с педагогической точки зрения – это самобытная индивидуальность, личность, обладающая единством духовно-нравственного и правового долга.

Под духовно-нравственным воспитанием понимается передача детям тех знаний, которые формируют их нравственность на основе традиционной для Отечества духовности, формирование опыта поведения и жизнедеятельности на базе духовно-нравственных ценностей, выработанных христианской культурой в течение двух тысячелетий.

Духовно-нравственное воспитание – педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базо-

вых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации [2].

Духовно-нравственное воспитание является неотъемлемой частью общего учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в системе военного образования. Поэтому проблема духовно-нравственного воспитания человека, война не нова ни для науки, ни для общества в целом.

Вопросам морали, воспитания гармоничной, высокодуховной, нравственной личности у большинства народов мира уделялось повышенное внимание. Большинство видных ученых, мыслителей, общественных, политических и церковных деятелей данные аспекты считали первостепенными [4]. В современных условиях проблема обретает особое значение, так как поступающие сегодня в военный университет и другие военно-учебные заведения России абитуриенты, по-разному понимают многие исторические факты и события, также проблема связана с обеспечением духовной безопасности – одного из важнейших факторов национальной безопасности страны [5]. Не случаен тот факт, что в Концепции национальной безопасности Российской Федерации говорится о необходимости духовного обновления России и отмечается, что одна из приоритетных задач обеспечения национальной безопасности «включает в себя... защиту культурного, духовно-нравственного наследия, исторических традиций и норм общественной жизни, формирования государственной политики в области духовного и нравственного воспитания населения... Интересы же государства состоят... в сохранении и укреплении нравственных ценностей общества традиций патриотизма и гуманизма и культурного... потенциала страны» [1].

По мнению А.С. Сушанского, богатейший материал для новых теоретических и практических обобщений, с учетом объективной их оценки и современной обстановки для совершенствования духовно-нравственного воспитания будущих офицеров, дает нам история подготовки офицерских кадров в дореволюционной России, где накоплен большой опыт решения данной проблемы. По его мнению, в этих условиях обращение к историче-

скому опыту подготовки офицеров русской армии в XVIII - начала XX вв. вполне очевиден. Использование опыта прошлого – важнейшее условие обеспечения преемственности в обучении и воспитании будущих офицеров, так, как «без исторических принципов, без приданий, без всего, что дает устойчивость и прочный порядок народной жизни общество, лишенное исторической опоры, подвержено всевозможным колебаниям, подобно кораблю без руля и якорей, оно носится стихийными силами, по воле слепого случая ...» [4].

Таким образом, основной целью воспитания в военном вузе является становление личности будущего офицера, обладающего социальными и образовательными компетентностями, уважающего права и свободы человека, обладающего высокой нравственностью; способного нестандартно творчески мыслить, быть инициативным, быстро принимать решения, быть готовым к постоянному обучению и саморазвитию, к жизни в высокотехнологичном мире, к профессиональному самоопределению.

Для достижения поставленной цели в области воспитания преподавательский коллектив должен решать следующие задачи: формирование духовно-нравственных и гражданских качеств обучающихся, необходимых для выполнения гражданского и патриотического долга; разностороннее и непрерывное развитие курсантов, создание условий для самообразования и самореализации личности в профессиональной и общественной деятельности, в творчестве; создание благоприятной педагогической среды, единого культурного, образовательного и воспитательного пространства, способствующего социализации обучающихся, гармонизации отношений, личностных и социальных ценностей, формированию культуры межэтнической толерантности.

Итак, вырисовывается важнейшая проблема – проблема совершенствования духовно-нравственного воспитания военнослужащих. Ее решение имеет большое практическое и методологическое значение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О концепции национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента РФ от 10 января 2000г. №24 [Текст] // Российская газета. – 18 января, 2000.
2. Подласый, И.П. Процессы воспитания. Книга вторая [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Феникс, 2006.
3. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Русь, 2005.
4. Сушанский, А.С. Духовно-нравственное воспитание в военно-учебных заведениях России XVIII - начала XX вв. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.С. Сушанский. – М.: [б.и.], 2002. – 304 с.
5. Тихомиров, С.А. Социально-философский анализ межличностных нравственных отношений курсантов вузов [Текст]: дис. ... канд. фил. наук / С.А. Тихомиров; МВУ. – М.: [б.и.], 1995. – 194 с.

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В.Л. Маслехин (Ярославль)

В современной науке все чаще исследователи говорят о кризисе системы наших знаний, нашей культуры и вообще о кризисе человека [7, с.138-193]. Одно из проявлений этого кризиса состоит в том, что те знания, которые провозглашаются с кафедры, не имеют ничего общего с тем, какие знания и в каких формах функционируют в реальной жизни. Существуют как бы два потока знаний, почти не связанных между собой. Взаимодействие этих потоков минимально. Те знания, к которым мы пытаемся приобщить подрастающее поколение подчас, не только не выявляют их личный индивидуальный опыт, а напротив - даже способствуют его деградации. В итоге интеллектуальное развитие не способствует духовному становлению личности. В современной науке для преодоления данного явления обращаются к идее пайдеи как гармоничного телесного и духовного формирования человека, реализующего все его способности и возможности. «По существу, пайдеия означает тот путь (а также

руководство этим путем, его педагогическую организацию), которым должен пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатия) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете)»[2, с.19]. В педагогическом сознании Платона и Аристотеля человек добродетельный обязательно всесторонне образован.

Ф.А.В. Дистервег полагал, что разумно организованное воспитание должно осуществляться на основе трех принципов: природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Тем самым, он продолжал философско-педагогическую парадигму, идущую от античной пайдеи [1, с.148]. На принципе природосообразности построено педагогическое учение К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»[6, с.57-58]. Узнать человека - значит узнать его природу и его место в природе отношений. На рубеже XIX-XX веков происходит смена философско-педагогических парадигм: принцип природосообразности начинает вытесняться принципами социальности и социализации личности. Наступает время новой методологии: отныне ученик рассматривается не как творение природы (Бога), а как первоначальная общественная часть, которой предстоит занять свое подобающее место в социально-дифференцированном мире. Необходимость будущей адаптации человека в индустриальном обществе диктовала новый педагогический дискурс.

Осознание начавшегося кризиса образования информационного общества вызывает тревогу педагогического сообщества. В этой связи возрастает интерес к проблеме философии образования. Как отмечают исследователи [3], одна из главных проблем современного образования - повышение качества функционирования любой образовательной системы и гарантированность этого качества - тесным образом связана с инновациями. Однако, говоря о качестве образования, многие неоднозначно подходят к определению этого понятия. Понятнее говорить о качестве знаний - сложнее - о качестве образования. Одной из

главных проблем в данном случае является проблема сопротивления переменам. Она заключается в многочисленных барьерах на пути к улучшениям. С другой стороны, в образовании есть ещё одно явление - тотальное внедрение нового. Не случайно сегодня одно из «модных» слов в педагогических кругах – «инновация».

Отмечая важную роль философии образования, Г.М. Кулешова пишет, что «именно она призвана определить, с каких философско-антропологических позиций развито понимание человека и личности ребенка, какова антропологическая основа образования; на какие гносеологические принципы опирается понимание процессов познания и обучения, какова методологическая основа дидактики; какие ценностно-мировоззренческие ориентиры характеризуют положение личности в современной культуре или, какова линия осмысления социокультурных оснований жизни индивида и общества»[4]. Как известно, во времена античности философия была первой наукой, из которой возникли математика, геометрия, этика, эстетика, педагогика и др. дисциплины. В средние века педагогика была тесно связана с философской теологией. В Новое время каждый крупный философ от Канта до Ницше обращался к проблемам знания и познания, образования и воспитания. С другой стороны, выдающиеся педагоги прошлого от Коменского до Ушинского решали педагогические вопросы, исходя из философских проблем. Эта тенденция сохранялась в XIX веке. В XX веке многие полагали, что вопросы о сущности мира, природы, общества, человека изучают лишь специальные науки. Привилегия философии состоит в исследовании сознания и познания. Сегодня, очевидно, что классические концепции крупных философов, претендующие на решение всех философских проблем, ушли в прошлое.

Так называемая «постфилософия», иначе представлена в современном образовании. Ее контекст – диалогичен. Представить современную педагогическую мысль в качестве монолога, вне обращенности к философским феноменам – будет неверно, так как представленность феномена образования равнозначна представленности феномена человека. Современная диалогизация коммуникации субъектов образовательной деятельности по-

зволяет связывать различные концепции, снимает противоречивость других истин и точек зрения. Педагог вопрошает, строит диалог, открывает смыслы из современных контекстов, создает условия для превращения текста в феномены сознания ученика. Обучаемый становится активным, сознательным участником диалога, благодаря тому, что педагог выступает как творческий посредник между текстами культуры и обучаемым.

Культура информационного общества, переживающая принципиальное изменение ценностей, вносит свое понимание связи философии и образования. Философия как тип мышления отличается многими уникальными чертами. Во-первых, это мышление более высокого порядка, основанное на законах всеобщности. Вторая отличительная черта философского типа мышления – это преодоление эгоистического типа познания и оценки явлений. Современный мир испытывает глубочайший кризис целеполагания ценностных идеалов, векторов развития. Напротив, философия их удерживает, позиционирует, развивает. В-третьих, философия является наукой, мировоззрением, искусством мышления одновременно. Последнее связано с мастерством интерпретации. Инерция в интерпретации, в осмыслении современных проблем чревата катастрофами. Если раньше философия была важной частью культуры, квинтэссенцией культуры (Гегель), то сегодня необходимо постижение новых смыслов нового бытия. Поиски глубинных ценностно-нравственных интерпретаций современных форм существования культуры делают философию необходимым качеством существования самой культуры. Начало такого типа процессов философизации культуры современные исследователи видят в ее диалоге со всеми формами жизнедеятельности человека[5, с.138-193]. Область образования причастна к такому диалогу более чем другие формы культуры в силу новых реалий и задач, инициированных современным цивилизационным процессом. Вернуть процессам образования жизненность, сделать их более органичными по отношению к природе, жизни, космосу, человеку – это означает, положить начало новой феноменологически ориентированной педагогике.

Анализ самого понятия «инновация» показывает, что какое бы определение мы ни взяли, главными и определяющими в нем являются сущности: «изменение», «обновление», «развитие», «совершенствование», «обогащение» - все эти слова обозначают процессы, деятельность. Поэтому, нельзя представить инновации, во-первых, без «сути», без «начала», без того, что или кто обновляется, во-вторых, каким средством пользуются для изменений (новшеством), в-третьих, без самого процесса реализации. В этом аспекте весьма интересно мнение В.С. Лазарева: «Если новшество - это потенциально возможное изменение, то нововведение (инновация) - это реализованное изменение, ставшее из возможного действительным»[6, с.24-32]. Еще один очень важный аспект данной проблемы - инновации должны быть целесообразны, то есть они должны быть не «модными», а нести заряд эффективности, то есть «после» должно быть лучше, качественнее, чем «до». И, наконец, инновациями занимаются люди, которые могут или начинают по-новому думать и делать. Эти люди всегда имеют инновационный заряд внутри, являются творцами. Однако и при внедрении инноваций существует опасность утратить накопленное ранее, поэтому важен баланс и сохранение лучших черт существующего, поскольку, законы диалектики никто не отменял и, как показывает история, революционные кардинальные изменения часто приводят к долговременной дестабилизации ситуации.

В философии образования, базирующейся на принципах неклассического типа рациональности, образование понимается как процесс, направленный на развитие индивидуального, творческого начала, чтобы способствовать становлению ученика как личности. Идея исходного неравенства индивидуальных качеств, способностей ребенка вела к отказу от идеала всесторонне развитой гармонической личности. Утверждение человеческой субъективности способствовало признанию множества картин мира, плюрализма идей, взглядов на явления действительности, соответствующих интересам, потребностям, ценностным установкам, как учеников, так и педагогов. Отсюда, отказ от создания универсальных образовательных систем и разработка педагогических приемов, учитывающих своеобразие личности уче-

ника. В современных условиях существования множества разнопрофильных учебных заведений, опирающихся на специализированные учебные программы, стремящихся к реализации индивидуального подхода к ученику, вся система образования приобретает открытый характер, в которой действуют разнонаправленные тенденции, отвечающие возрастанию многомерности самого общества, усложнению социальной структуры. Акцент на развитии ученика как уникальной личности противоречит выработке универсальных приемов и форм образования, унификации его содержания. Современные педагоги сетуют [6, с.62-65], что управление в традиционном смысле слова оказывается неэффективным, так как сковывает творческую инициативу педагогов. В этих условиях речь должна идти не столько об управлении образованием, сколько о «направляемом» развитии, позволяющим влиять на интегральные характеристики процесса, обеспечивать желаемые тенденции или, наоборот, избегать нежелательных отклонений. Подобная точка зрения не отменяет необходимости прогностических схем, которые призваны обеспечить устойчивое развитие современного общества. Смысл управления сегодня должен заключаться в координации деятельности образовательных учреждений сообразно складывающимся в обществе ценностным ориентирам.

Самобытность философии в педагогическом пространстве, превращает ее философию, способную внести качественные изменения в педагогическую идеологию. Большинство русских мыслителей считали педагогику практическим полем воплощения философских идей и одновременно указывали на значительные теоретические возможности педагогики при рассмотрении целого ряда философских проблем. В свою очередь, русская педагогика всегда отражала наиболее популярные философские тенденции времени, а отечественные педагоги сами непосредственно занимались философскими проблемами, разрабатывали те или иные философские течения. На рубеже XX и XXI вв. необходимость единства философии и педагогики была ясно осознана, начался поиск философских оснований новой образовательной политики. Несмотря на сложность и противоречивость этого

поиска, сам факт его развития важен и продуктивен для дальнейшего функционирования образовательной системы в России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995.
2. Долженко, О.В. Философия образования. Образование в России: сегодня, вчера, завтра [Текст] / О.В. Долженко // Вестник высшей школы. – 1992. – № 4-6.
3. Заборская, М.Г. Философия образования и проблема управления педагогическим процессом в современной школе [Текст] / М.Г. Заборская // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
4. Куренной, В.А. Философия и образование [Текст] / В.А. Куренной // Отечественные записки. – 2002. – № 1.
5. Корнющенко, Д.И. Философия образования (приложение к «Интегральной диалогике») [Электронный ресурс]. – 2003. Режим доступа: http://lit.lib.ru/k/kornjushenko_d_i/text_0040.shtml
6. Кулешова, Г.М. Инновация как новая философия образования [Текст] / Г.М. Кулешова // Интернет-журнал «Эйдос». Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-20.htm>
7. Наумов, Н.Д. Философские основания педагогических теорий в России в XX в. [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / Н.Д. Наумов. – Екатеринбург: [б.и.], 2004.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА КАК ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

И.Н. Мещерякова (Оренбург)

В настоящее время преобразуется образовательная парадигма, утверждающая открытость и непрерывность образования, индивидуальный подход, самообразование и самообучение. Происходит переосмысление личностных образований современности.

менного выпускника, в том числе его познавательной активности, так как для свободной ориентации в информационных потоках современный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютера, телекоммуникации и других средств связи.

Наряду с традиционными технологиями в образовании стали широко использоваться информационно-коммуникационные технологии как источник информации и инструмент ее преобразования, поэтому возникла необходимость рассмотреть проблему развития познавательной активности обучаемых в условиях информатизации обучения. Развитие познавательной активности студента как основы повышения качества современного образования будет эффективным при направленности образовательного процесса на формирование готовности студента к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности.

Нам представляется, что качество образования – это есть равнодействующая следующих составляющих: потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спрогнозированного процесса и результата (стандарта). Системообразующим началом при этом, бесспорно, будут потребности.

Выявляя причины возникновения познавательной активности студента в условиях информатизации обучения, необходимо определить основу, определяющую интенсивность и направление развития личности. Таковой основой являются познавательные потребности личности. В возрастном развитии личности (онтогенезе) они проходят стадии любопытства, любознательности, направленного интереса, склонности, осознанного познания и самопознания, творческого поиска [1]. Именно потребности, будучи отрефлексированными (осознанными), рождают мотив.

В свою очередь, мотивы побуждают к действию, связанному с удовлетворением познавательных потребностей, вызывают активность субъекта [9]. Мотивация, как компонент готовности к деятельности, тесно связана с установкой личности, которую, С.Л. Рубинштейн, в частности, определяет как позицию личности, проявляющуюся в определении отношения к стоящим

перед ней целям и задачам [11; 38].

Под влиянием мотивов, побуждающих студентов к познавательной деятельности, формируются цели этой деятельности. По мнению А.К. Марковой [8], мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивает реальное выполнение действия. В зависимости от того, как студент ясно представляет цель и задачи предстоящей работы, как наметит способы и средства достижения цели и оценки результатов, зависит в значительной степени результативность познавательной активности студента.

Таким образом, сначала возникает познавательная потребность, а затем – мотив как компонент готовности студента к познавательной деятельности на базе информационно-коммуникационных технологий. Соответственно, потребности в познании окружающего мира посредством информационно-коммуникационных технологий являются причиной возникновения познавательной активности студента в информатизации обучения.

Источником развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения является педагогический потенциал информатизации обучения. Принцип развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения можно выразить весьма лаконично формулой С.Л. Рубинштейна: «внешние условия действуют через, посредством внутренних, образуя с ними единое целое» [11; 37].

Раскрытие возможных способов развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения возможно с использованием моделирования. Моделирование используется для исследования объектов, процессов, явлений в различных областях, в том числе и в педагогике. Результаты этих исследований служат для определения и улучшения характеристик реальных объектов и процессов, для понимания сути явлений (сущности) и выработки умения управлять ими. Для точного понимания и представления структурно-функциональной модели развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения необходимо иметь представления о том, что такое модель и моделирование.

Модель – это упрощенное представление о реальном объекте, процессе или явлении [3, 4]. Модель – это некий новый объект, который отражает существенные особенности изучаемого объекта, явления или процесса (Н.Д. Угринович).

Таким образом, модель – это некоторый образ оригинала, в котором учтены его основные характеристические свойства, необходимые для решения задачи, а моделирование – процесс построения и исследования такой модели.

Объект моделирования «познавательная активность студента» в условиях информатизации обучения обладает такими характеристиками как структура, этапы и уровни развития.

Традиционно выделяются три компонента познавательной активности: мотивационный, содержательно-процессуальный и эмоционально-волевой (Е.А. Коротаева, Т.И. Шамова и др.), которые необходимо рассматривать в свете возрастных особенностей студентов средних специальных учебных заведений. «Педагогам, - отмечает Е.А. Коротаева, - необходимо учитывать тот факт, что в разные возрастные периоды доля эмоционального, интеллектуального или волевого участия в познавательной активности будет различна» [6; 56]. При этом следует уточнить, что для обучаемых юношеского возраста, их активность, прежде всего, заключается в мобилизации интеллектуальных и нравственно-волевых усилий.

Под познавательной активностью студента в условиях информатизации обучения мы понимаем личностное свойство, проявляющееся в творческом объективном отношении к содержанию и процессу информатизации обучения, обеспечивающим продуктивное усвоение знаний и способов информатизации обучения, в мобилизации нравственно-волевых усилий, направленных на достижение образовательной цели, обусловленной развитием опыта информатизации обучения [10; 12].

Анализируя работы Н.Г. Алексева, В.А. Донец, Е.А. Коротаевой, Е.В. Красновой, Г.Н. Чиркова, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. с позиции феноменологического подхода можно выявить отличительные признаки понятия «познавательная активность студента» в условиях информатизации обучения (сформированность знаний, технологичность и самостоятель-

ность решения задач средствами информатизации обучения, наличие познавательного интереса к учебно-познавательной деятельности в условиях информатизации обучения, эмоциональное, осознанное и ценностное отношение к информатизации обучения), которые являются характеристиками содержательно-процессуального, мотивационного, эмоционально-волевого компонентов (таблица 1).

В ходе анализа содержания компонентов познавательной активности было определено, что познавательная активность студента в условиях информатизации обучения как личностное свойство характеризуется продуктивным усвоением студентом знаний и способов информатизации обучения, его мотивированностью к применению информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности и отношением студента к этой деятельности. Кроме того, были определены критерии и показатели согласно компонентному составу, по которым мы определяли уровень (низкий, допустимый, достаточный, оптимальный) развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения. Основные характеристики содержательно-процессуального компонента познавательной активности студента отражает уровень сформированности ИКТ-компетентности, мотивационного – мотивированность студента к применению информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности, эмоционально-волевого – отношение студента к учебно-познавательной деятельности с применением этих технологий.

Таблица 1

Структура и содержание познавательной активности студента

Компоненты	Критерии	Показатели	Признаки
Содержательно-процессуальный	Сформированность ИКТ-компетентности студента	Сформированность знаний	Уровень достижений
		Технологичность	Умения решать задачи с использованием информационно-коммуникационных технологий, использование информационно-

			коммуникационных технологий для решения задач, степень свободы владения информационно-коммуникационными технологиями при решении задач на компьютере
		Самостоятельность	Степень помощи, оказываемой студенту при решении задачи на компьютере
Мотивационный	Мотивированность студента	Познавательный интерес	Стадия развития познавательного интереса
		Мотивы учения в информатизации обучения	Мотивы учения, мотивация одобрения, потребность в достижениях, сила мотивации
Эмоционально – волевой	Отношение к учебно-познавательной деятельности	Эмоциональность	Степень проявления эмоций при решении задач на ЭВМ
		Осознанность	Сознательное проявление познавательной активности в учебной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий, уровень развития силы воли
		Ценность	Направленность на знания, направленность на отметку, отношение к занятию

Анализ работ Ю.С. Брановского, Т.Г. Везирова, А.Р. Ганеевой, В.И. Данильчук, В.А. Донец, Н.И. Гендиной, К.К. Колина, М.П. Лапчик, Н.В. Макаровой, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Г.К. Селевко позволил выявить, что различные информационно-коммуникационные технологии, диалог и проблемные ситуации, включенные в структуру учебно-познавательной деятельности студента, позволяют активно стимулировать продуктивное ус-

воение знаний и умений, творческое объективное отношение студента к содержанию и процессу информатизации обучения, способствуют становлению и росту познавательной активности студента, т.е. являются средствами для успешного развития познавательной активности студента.

Кроме того, существуют такие возможности в информатизации обучения для развития исследуемого феномена как: построение обучения в режиме диалога, реализация индивидуального подхода в ходе решения проблемных ситуаций, применение в процессе обучения «метода проектов» на базе информационно-коммуникационных технологий, а также способы развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения (незамедлительная обратная связь между студентом и информационно-коммуникационной технологией, компьютерная визуализация учебной информации, легкий доступ и обращение студента к банку данных с помощью средств телекоммуникаций, автоматизация контроля за результатами усвоения).

Совокупность источников, возможностей, средств, т.е. резерв, который может быть использован для достижения определенной цели, является потенциалом. Следовательно, обоснованные средства и возможности информатизации обучения для развития познавательной активности являются педагогическим потенциалом развития познавательной активности студента как личностного свойства, характеризующегося продуктивным усвоением знаний и способов информатизации обучения, мотивированностью к использованию ИКТ в учебно-познавательной деятельности и проявляющегося в творческом объективном отношении к содержанию и процессу информатизации обучения, в мобилизации нравственно-волевых усилий, направленных на достижение образовательной цели, обусловленной опытом развития информатизации обучения.

Одним из условий развития познавательной активности студента как основы повышения качества образования в условиях информатизации обучения являлось формирование готовности студента к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности. Под готовностью к деятельности нами понимается стремле-

ние и способность выполнять эту деятельность.

При формировании готовности студента к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности необходимо определить внутренние потребности обучаемых на основе изучения структуры мотивов, которыми руководствуются студенты, выбирая из предлагаемых педагогом технологий.

Далее следует определить виды информационно-коммуникационных технологий, способствующих подкреплению потребностей, и выбрать способы их применения, позволяющие достигнуть целей обучения и развития.

Затем формируется мотивация к применению информационно-коммуникационных технологий. Для этого рекомендуется использовать открытые задания, фиксирующие только структуру их решения или отдельные элементы, что послужит формированию и развитию у студента творческого отношения к собственной познавательной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

Одним из способов формирования готовности студента к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности являются компьютерные курсы, на которых студенты осваивают основы компьютерной грамотности.

Таким образом, рассмотрены теоретические аспекты развития познавательной активности студента в условиях информатизации обучения как основы повышения качества образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Н.И. Гендина, и др. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
3. Гладких, В.Г. Технологическое обеспечение анализа в системе управления учреждением образования [Текст] / В.Г. Гладких // Вестник образования ОГУ. – Оренбург, 1999. – №3. –

С. 59-62.

4. Козырева, О.А. Моделирование в теории обучения и теории воспитания как средство формирования профессиональной культуры студентов педагогического вуза [Текст] / О.А. Козырева // Современные технологии обеспечения качества образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2006. – С. 193-195.

5. Колин, К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика [Текст]: учеб. пособ. для вузов / К.К. Колин. – М.: Академический проект, 2000. – 350 с.

6. Коротаева, Е.А. Активизация познавательной деятельности учащихся: (Вопросы теории и практики) [Текст] / Е.А. Коротаева. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т. 1995. – 83 с.

7. Макарова, Н.В. Информатика в системе непрерывного образования [Текст] / Н.В. Макарова и др. – СПб.: Политехника, 2005. – 332 с.

8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / Маркова, А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М., 1990. – 276 с.

9. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / перевод. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

10. Мещерякова, И.Н. Развитие познавательной активности студента в условиях информатизации обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Мещерякова. И.Н. – Оренбург: [б.и.], 2010. – 25 с.

11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 300 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА ВОЕННО- СЛУЖАЩИХ, УВОЛЕННЫХ В ЗАПАС, В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ

О.Н. Монахов (Ярославль)

Модернизация в Российской Федерации вызвана необходимостью качественного изменения существующих государственных и общественных институтов, а также отношений между ними. Основная цель модернизации Российского государства предполагает создание национальной экономической модели,

формирование собственной инновационной системы и соответствующего типа развития. Процессы модернизации связаны не только с технологическим переоснащением предприятий, созданием отдельных научных центров, но и реорганизацией структур власти и управления, трансформацией системы образования, преобразованиями в военной сфере.

Одним из направлений преобразований в Вооруженных Силах Российской Федерации является значительное сокращение офицерского состава. Большинство военнослужащих, увольняемых с военной службы в связи с сокращением численности Вооруженных Сил Российской Федерации, находятся в трудоспособном возрасте и имеют высокий образовательный уровень. Увольняемые военнослужащие готовы реализовать свой потенциал в гражданских условиях, однако, согласно данным экспертных опросов, 56% из них считают необходимым пройти профессиональную переподготовку и овладеть одной из гражданских специальностей, гарантирующей трудоустройство. При этом большинство увольняемых военнослужащих (61%) не готовы оплачивать профессиональную переподготовку из личных средств, частично готовы оплачивать свою профессиональную переподготовку только 20% опрошенных военнослужащих [1]. Таким образом, после завершения военной службы без предварительного профессионального обучения могут быть трудоустроены лишь 50% уволенных военнослужащих, проходивших военную службу по контракту, остальные же охотно воспользовались бы законным правом на профессиональную переподготовку.

В этих условиях особое значение приобретает организация подготовки и переподготовки военнослужащих, уволенных в запас, обеспечение условий эффективности этих процессов на базе современных учебных технологий и новых форм организации учебных процессов.

При организации переподготовки военнослужащих следует учитывать объективные условия, в которых осуществляется данный процесс. Во-первых, адаптация военнослужащих к новым социальным условиям может быть связана с рядом проблем. Среди них можно выделить следующие:

- несоответствие полученной в военном вузе профессии потребностям современного рынка труда;
- проблема профессиональной переподготовки на новые специальности в соответствии со спросом;
- очень часто увольнение с военной службы является психологическим ударом;
- после увольнения из армии у многих офицеров на фоне общего стрессового состояния происходит ухудшение здоровья и физического состояния.

Во-вторых, военнослужащие, проходящие профессиональную переподготовку в образовательных учреждениях, заинтересованы в получении следующих специальностей:

- управленческие – 57%;
- специальные (юриспруденция, экономика и финансы, медицина, информационное обеспечение и работа с общественностью) – 25%;
- гуманитарные (экология, психология, перевод и переводоведение) – 8%;
- инженерно-технические – 5%;
- использование, техническое и программное обеспечение ПЭВМ – 5% [2].

Обеспечить меры, необходимые для эффективной адаптации военнослужащих, увольняемых с военной службы, к условиям гражданской жизни, позволяет исполнение ведомственной целевой программы Министерства обороны РФ, утвержденной 14 февраля 2009 года. Одним из ключевых направлений программы «Реализация социальных гарантий военнослужащим, увольняемым с военной службы» на 2009–2011 годы является реализация права военнослужащих на профессиональную переподготовку по гражданским специальностям.

Организацию и условия направления военнослужащих на профессиональную переподготовку регламентирует приказ Министра обороны РФ от 18 марта 2009 года № 95 «О порядке и условиях профессиональной переподготовки по одной из гражданских специальностей военнослужащих – граждан Российской Федерации, проходящих военную службу по контракту». Согласно этому приказу профессиональная переподготовка воен-

нослужащих осуществляется без взимания с них платы за обучение и проводится в военно-учебных заведениях, а также в гражданских образовательных учреждениях при содействии благотворительных организаций, с которыми Министерством обороны РФ были заключены контракты на проведение профессиональной переподготовки военнослужащих.

Профессиональная переподготовка военнослужащих основывается на следующих условиях.

Во-первых, для предоставления права на профессиональную переподготовку общая продолжительность военной службы военнослужащих должна составлять в календарном исчислении пять лет и более (не считая времени обучения в военных образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования) в год увольнения с военной службы по достижении ими предельного возраста пребывания на военной службе, истечении срока военной службы, состоянию здоровья или в связи с организационно-штатными мероприятиями.

Во-вторых, военнослужащие проходят профессиональную переподготовку продолжительностью до четырех месяцев. Продолжительность обучения военнослужащих определяется учебным планом и технологией реализации дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки.

В-третьих, профессиональная переподготовка военнослужащих проводится без взимания с них платы за обучение. При этом профессиональная переподготовка осуществляется, как правило, с таким расчетом, чтобы она заканчивалась до дня исключения военнослужащего из списков личного состава воинской части. В случае увольнения военнослужащих с военной службы в период обучения они имеют право на завершение учебы бесплатно.

В-четвертых, военнослужащие имеют право пройти профессиональную переподготовку только по одной из гражданских специальностей и только в одном военном образовательном учреждении. Профессиональная переподготовка военнослужащих осуществляется в военных образовательных учреждениях, расположенных в населенных пунктах по месту прохождения военнослужащими военной службы или в близлежащих населенных

пунктах. При отсутствии военных образовательных учреждений по месту прохождения военными служащими военной службы их обучение может осуществляться военными образовательными учреждениями с применением дистанционных образовательных технологий, а также в воинских частях с использованием имеющейся в них учебно-материальной базы.

Указанные положения позволяют создать комплексную систему дополнительного образования, позволяющую военнослужащим, уволенным в запас, оперативно перестраиваться и адаптироваться к постоянно изменяющимся социальным условиям, закреплять, расширять и углублять имеющиеся знания, получать новые знания.

Вместе с тем в процессе переподготовки существует ряд недостатков. По мнению самих военнослужащих на эффективность учебного процесса влияют следующие моменты:

- рассмотрение только теоретических вопросов, далеких от реальной жизни – 16%;
- отсутствие деловых игр, практических занятий – 10%;
- слабое использование технических и современных средств обучения – 10%;
- жесткий контроль посещаемости – 8%;
- преподаются предметы, слабо связанные с будущей специальностью – 2%;
- неинтересное проведение занятий – 2%;
- остальные затруднились ответить на данный вопрос [2].

В связи с этим сущность оптимизации процесса переподготовки должна определяться общеобразовательными учреждениями с учетом требований государственных стандартов профессионального образования, потребностей модернизированной экономики, развитием индивидуальных потребностей и интересов, в соответствии с пожеланиями работодателей.

Программы профессионального обучения уволенных в запас военнослужащих должны учитывать как общие, так и региональные особенности и обеспечивать:

- преемственность обучения и учет имеющегося образовательного потенциала и навыков трудовой деятельности;

– модульный принцип формирования содержания обучения, многовариантность и гибкость форм, методов и средств обучения;

– приоритетный подход к организации обучения военнослужащих, оказавшихся в новых социальных условиях.

Таким образом, создание необходимых условия для прохождения профессиональной переподготовки военнослужащих по гражданским специальностям в военно-образовательных и гражданских учебных заведениях должно обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовки и конкурентоспособности на рынке труда. Система профессиональной переподготовки военнослужащих должна выполнять широкие социально-экономические функции - овладение профессией (специальностью) как средством защиты от безработицы, развитие трудового потенциала страны, воспроизводство рабочей силы необходимой квалификации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.muc.renet.ru>.
2. Электронный ресурс. Режим доступа: http://ens.mil.ru/science/sociological_center/army_in_numbers/more.htm

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

С.Н. Мудров (Ярославль)

Социально-экономические изменения в обществе, а также закон РФ «Об образовании» требуют опережающего профессионального образования, в котором акцент переносится с узко-профильного подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности студента. Обеспечить такое образование можно лишь при переходе к личностно-ориентированному обучению на основе инновационных технологий.

Педагогическая инновационная деятельность включает в себя мотивы и стратегические цели, педагогическое взаимодействие и способы его осуществления. Центральным звеном деятельности педагога является педагогическое общение, установка на сотрудничество, диалог.

Инновация (анг. innovation - нововведение) - изменение внутри системы (in - внутри); создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые прогрессивные изменения в социальной практике. Различают социально-экономические, организационно-управленческие, технико-технологические инновации. Одной из разновидностей социальных инноваций являются педагогические инновации.

Педагогическая инновация - это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.д. (экстенсивный путь развития).

Соединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогических систем позволяет осуществлять так называемые «интегрированные инновации», которые строятся на стыке разноплановых, разноуровневых педагогических подсистем и их компонентов. При таком подходе инновации не будут выглядеть надуманными, чисто «внешними» мероприятиями, а станут осознанными преобразованиями, происходящими из глубины потребностей и знания системы. Подкрепив «узкие» места новейшими технологиями, можно повысить общую эффективность педагогической системы.

Педагогическими новшествами, инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы и т.п. Педагогические инновации классифицируются по различным признакам.

Инновационные подходы к обучению делятся на два основных типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса.

Инновации-модернизации, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации учебного процесса. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

Инновации-трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответствующий поисковый подход к обучению направлен на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентации.

Репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух основных инновационных подходах к преобразованию обучения в современной педагогике - технологическом и поисковом.

Технологический подход модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как организации достижения учащимися четко фиксированных эталонов усвоения. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами.

Поисковый подход преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как иницируемого учащимися освоения нового опыта. В рамках этого подхода к обучению целью является развитие у учащихся возможностей самостоятельно осваивать новый опыт; ориентиром деятельности педагога и

учащихся является порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов.

Определяющей тенденцией дидактических поисков в русле технологического подхода к обучению является то, что они развиваются на основе установки на гарантированное достижение диагностично заданных целей как критериально фиксированных учебных результатов, характеризуются тотальной ориентацией обучения на заданный конечный результат, что в свою очередь ведет к сужению педагогических возможностей обучения.

Факторы распространения педагогических нововведений:

- преобладающие в обществе отношения к педагогическим идеям, государственная политика в области народного образования вообще и в отношении конкретного новшества в частности: социальные условия широкого плана;

- деятельность конкретных государственных и общественных институтов - средств массовой информации, учебных учреждений, органов образования, самостоятельных творческих педагогических объединений: частные социальные условия;

- личностные особенности создателей и пропагандистов педагогических новшеств, в том числе авторитетность этих людей в глазах творческих педагогов, массового учительства и деятелей образования: личностные факторы.

Типы учителей по отношению к нововведениям (по Э. М. Роджерсу):

- Новаторы (до 2,5% в выборке): отличаются авантюрным духом, поглощением новшествами, открытостью к новому, извлекают новое из любого общения, ориентированы космополитически.

- Ранние реализаторы (до 13,5%) следуют за новаторами, информаторы и советники.

- Предварительное большинство (до 34%) осваивают новшества после ранних реализаторов, свободно общаются с предыдущими группами, но редко бывают лидерами. Им требуется более значительное время для внедрения новшества.

– Позднее большинство (до 34%) проявляют скепсис; осваивают новшества в результате оценки собственных потребностей в них, а также под давлением

– Колеблющиеся (16%) ориентируются на традиционные ценности; осваивают новшества последними; решение принимают с учетом прошлого опыта; контактируют в первую очередь с себе подобными; сомневаются и в новаторах, и в инициаторах нововведений; являются тормозом в распространении новшества.

«Фасилитационная педагогика» основывается на теории К. Роджерса, диалоговое общение выстраивается в логике концепции М.М. Бахтина (метод диалога культур). Инновационный способ мышления требует от педагога психологической и профессиональной компетентности, совершенствования своих профессиональных качеств. Переход к фасилитационному и диалоговому стилю деятельности связан с глубокой и часто болезненной личностной перестройкой обоих субъектов педагогического процесса. При этом меняются не столько содержание и методы преподавания, сколько личностные установки, которые и обеспечивают в конечном итоге профессионально-личностный рост педагога-новатора.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА MOODLE

А.В. Невзорова (Архангельск)

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании является приоритетным направлением развития образования всех уровней как в России, так и за рубежом. В условиях профессионального высшего и дополнительного образования внедрение ИКТ зачастую значительно расширяет охват и географию слушателей. Для этих целей ИКТ может применяться в двух основных направлениях: для организации дистанционного обучения и для электронной поддержки учебного процесса. В том и в другом случаях необходимы значительные временные и методические ресурсы на этапе подготовки учебно-

го курса, но, в последствие, использование готового курса приводит к существенной экономии времени на подготовку к учебным занятиям, проверку письменных работ, контроль самостоятельной работы.

В данной статье мы преследуем цель, поделиться с преподавателями опытом создания учебного курса на базе платформы MOODLE. Данная платформа известна и используется в российском и зарубежном образовательном пространстве, но, несмотря на это, все еще многие преподаватели не спешат переводить свои авторские курсы в электронный формат. Это обусловлено многими причинами: опасениями за соблюдение авторского права, значительной трудоемкостью процесса создания электронного курса, отсутствием поддержки руководства или несовершенством взаимоотношений между педагогическими коллективами и подразделениями информационной поддержки учебного процесса. Все эти причины объективные, но в данной статье нам бы хотелось развеять сомнения и высказаться в пользу более активного использования MOODLE в образовании.

Итак, попробуем поэтапно разобраться в процессе создания электронного курса. Для того, чтобы преподавателю открыть курс в MOODLE, необходимы две составляющие: поддержка данной электронной образовательной среды домашним доменом учебного заведения и наличие у преподавателя учетной записи в этом домене. С этими задачами помогает справиться информационный отдел учебного заведения. С помощью учетной записи преподаватель получает возможность создать электронную почту, доступ к проводному и беспроводному Интернету, к внутренней сети и внутренним электронным документам, а также доступ к системе MOODLE. Администратор сайта учебного заведения открывает курс преподавателя в системе MOODLE и, начиная с этого момента, можно разрабатывать электронный учебный курс.

Безусловно, для записи на курс каждому желающему необходима учетная запись в домашнем домене учебного заведения. Преподаватель может задать различные способы записи на курс. Это может быть запись преподавателем слушателей вручную, самозапись, использование кодового слова для записи.

Всегда существует возможность редактирования списка слушателей, т.е. можно кого-то удалить или добавить, разделить список на группы, кроме того, можно задать определенные временные рамки, ограничивающие доступ слушателей к курсу.

Приступая к разработке электронного учебного курса необходимо четко представлять его структуру и содержание. В этом помогут разработанные ранее рабочая программа учебной дисциплины, тексты лекций, конспекты семинарских и лабораторных занятий, учебно-методические рекомендации, задания для самостоятельной работы, иллюстративный материал, презентации, видео- и аудиозаписи. Преподаватель может моделировать курс в соответствии с поставленными целями и особенностями освоения дисциплины, выбирая необходимое количество учебных модулей, их объем и содержание.

Для защиты авторских прав текстовые файлы лучше выкладывать в формате PDF, преобразовав файлы Word с помощью программы PDF Creator, где можно задать степень доступности материалов пользователю – разрешить печать или только просмотр, запретить редактирование и зафиксировать авторство.

Учебные материалы можно добавлять в свой курс в виде текстов, аудио- и видеозаписей, URL-ссылок с формулировками заданий. Редактирование курса – процесс творческий и увлекательный, преподавателю предоставляются широкие возможности для воплощения своих идей. Рассмотрим некоторые разновидности заданий и видов работ.

Наиболее интересными и востребованными нам показались такие элементы курса как глоссарий, тест и лекция.

Создавая лекцию, преподаватель может ограничить ее доступность пользователям по времени. Таким образом, можно стимулировать слушателей придерживаться определенного календарного плана учебных занятий. Преподаватель разбивает весь учебный материал лекции на разделы, темы, подтемы и по окончании просмотра каждой из них включает проверочное задание или контрольный вопрос. В случае правильного ответа, пользователь получает доступ к следующему блоку, в случае ошибки он возвращается повторно к предыдущему материалу.

Можно установить любые взаимосвязи между блоками лекции и управлять процессом познания слушателя.

Глоссарий необходим при изучении любой дисциплины, знание терминов является залогом овладения теоретическим материалом. Этот процесс становится более эффективным, когда обучающийся сам принимает активное участие в формировании глоссария. Данный ресурс позволяет включать одно или несколько определений понятия, по усмотрению преподавателя. Более сложным и более содержательным элементом является вики, позволяющий создавать статьи наподобие энциклопедических, но изучение данного элемента требует дополнительных затрат времени.

Наиболее востребованным элементом для всех дисциплин является тест, позволяющий систематически контролировать усвоение материала слушателями. Создание теста может идти разными путями: можно сначала создать банк вопросов, а затем распределить их на несколько тестов, а можно создавать тест, непосредственно формируя его из вопросов по нужной теме. Разнообразие форм, в которых предъявляются вопросы теста, достаточно велико. Вот примеры формирования вопросов.

– Множественный выбор: предлагается несколько ответов на один вопрос, правильным может быть один или несколько.

– Верно/неверно: предлагается утверждение, достоверность которого необходимо оценить.

– Краткий ответ: предлагается вопрос (чаще всего определение понятия), на который необходимо ответить одним словом. Устанавливается взаимосвязь таких вопросов с глоссарием и существует возможность получить справку в случае затруднения.

– Эссе: формулируется задание или вопрос, на который ответ принимается в виде текстового сообщения.

– На соответствие: предлагается несколько вопросов и несколько ответов, причем, количество ответов может быть больше количества вопросов, необходимо их соотнести.

– Случайный вопрос на соответствие: предлагается случайный выбор терминов и определений из глоссария.

Ну и еще одним важным преимуществом системы MOODLE является то, что можно импортировать свой курс на

любой удобный носитель, и взять с собой на конференцию, для презентации в другом учебном заведении, отправить партнерам по электронной почте.

Системы электронной поддержки учебного процесса значительно расширяют арсенал средств обучения и сферу их приложения, в этом состоит их главное преимущество.

РОЛЬ КПК В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

М.В. Новиков (Ярославль),

О.А. Коряковцева (Ярославль),

Т.В. Бугайчук (Ярославль)

Концепция модернизации российского образования, федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 - 2013 г.г.» подчеркивают, что качество высшего профессионального образования, уровень подготовки современных специалистов в первую очередь зависят от уровня профессионализма преподавательского состава вуза. Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностной системе образования порождает настоятельную необходимость в повышении именно преподавательской компетентности научно-педагогических кадров, которая требует интеграции педагогических, психологических, методических, управленческих и специальных знаний и умений современного преподавателя.

Вопросы развития кадрового потенциала традиционно являются ключевыми в деятельности университета, но реформирование высшей школы предполагает постоянное совершенствование системы повышения профессиональной компетентности научно-педагогических работников. Одним из важных направлений развития мы считаем формирование мотивации профессорско-преподавательского состава и других сотрудников университета к совершенствованию профессионализма и личностному росту посредством правильной организации и актуализации содержания курсов повышения квалификации.

По нашему мнению, одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В ряде исследований выделяют в педагогической деятельности внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние, например ориентация на процесс и результат деятельности. Внешние мотивы престижной работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем, в педагогической практике как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей Н.А. Аминов на материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Адлер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Дж. Мак-Клелланд и др.) утверждает важность тезиса А. Адлера об особой роли стремления к совершенству, превосходству и социальной власти в комплексе ведущих мотивов личностного развития. Н.А. Аминов специально подчеркивает, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагогической деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пониматься любые направленные на благополучие других людей действия. Такова позиция гуманистической трактовки мотивации педагогической деятельности.

В научной литературе мотивационно - потребностная сфера деятельности педагога также часто интерпретируется в терминах его центрации (по А.Б. Орлову). Центрация в гуманистической психологии представляет собой «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения». Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой его деятельности. При этом предполагается, что именно характер центрации учителя определяет все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических ситуациях: эгоистическая (центрация на интересах своего Я); бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей); конфликтная (центрация на интересах коллег); авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся); познавательная (центрация на требованиях к средствам обучения и воспитания); альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся); гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)).

Безусловно, гуманистический тип центрации противостоит первым шести, отражающим реальность традиционного обучения, и соответствует современному образовательному контексту. Изменение направленности этих центраций или децентраций преподавателя, его мотивации, по мнению специалистов в области педагогики и психологии, представляют собой одну из важных задач современного образования в целом и дополнительного профессионального образования в частности.

В связи с вышесказанным повышение мотивации к совершенствованию профессиональных компетенций и личностному росту сотрудников нашего университета основано на системе целевых курсов повышения квалификации, включающих психологические блоки и модули, способствующие развитию интереса к профессиональной деятельности и формированию корпоративной психологической комфортности.

Значимость профессионального обучения как мотивирующего фактора трудно переоценить. Однако, для того чтобы корпоративное обучение играло мотивирующую роль, оно должно быть наградой, а не обязанностью.

С сожалением приходится признать, что современный преподаватель далеко не всегда имеет должную мотивацию к совершенствованию профессиональных компетенций в соответствии с новыми образовательными стандартами и новыми технологиями (подчас он пользуется конспектом лекций, написанным более 10 лет назад). К повышению квалификации он отно-

сится с формальных позиций: чтобы пройти очередной конкурс и переизбраться на должность. На первый план при этом выходит не качество самого повышения квалификации, а получение документа государственного образца (удостоверения или свидетельства).

В нашем Университете ведется работа по решению указанных проблем. Программы повышения квалификации, реализуемые в рамках КПК, достаточно гибкие и позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения. Данная возможность появилась, благодаря модульности построения программ и вариативности выбора модулей. Достоинствами блочно-модульной модели повышения квалификации, по нашему мнению, являются: единая и удобная методология построения программы курсов повышения квалификации; легкая корректировка программ курсов и адаптация применительно к потребностям слушателей; открытость программы для дальнейшего совершенствования путем разработки дополнительных модулей; возможность изучения слушателями отдельных модулей по выбору в системе непрерывного повышения квалификации; сближение систем образования стран - участников Болонского процесса; создание более гибкого и универсального способа организации процесса обучения; повышение качества обучения за счет локального, поэтапного его построения на основе создания оптимизирующих учебных программ, имеющих хорошее учебно-методическое обеспечение.

Помимо вышесказанного, управление интенсивностью занятий осуществляется за счет сокращения традиционной аудиторной нагрузки и перехода к системе работы с индивидуальным наставником (тьютором). Это упрощает также реализацию программ повышения квалификации в режиме дистанционного обучения. Компенсировать сокращение аудиторной нагрузки возможно и за счёт самостоятельной работы, для этого мы снабжаем преподавателя различными источниками информации: учебно-методическими материалами и электронными учебниками собственной разработки, информационными дисками, общедоступными ресурсами в сети Интернет и т.д.

Интенсивности занятий способствует использование активных и интерактивных методов обучения. Данные методы повышают интерес преподавателей к изучаемому материалу, ориентируют учебный процесс на достижение личностных результатов.

В процессе нашей практической деятельности выявился ещё один значимый факт. Высокую эффективность в развитии мотивации к совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей имеет опора на моральное стимулирование: освещение их деятельности и профессиональных достижений в научно-педагогическом сообществе, организация конкурсов профессионального мастерства, возможность обмена опытом.

Таким образом, насущная необходимость повышения качества образования требует внедрения новых образовательных стандартов, педагогических технологий и модернизации образовательного процесса в высшей школе в целом, что делает особенно значимым повышение квалификации преподавателей вузов и, прежде всего, развитие их мотивации к совершенствованию профессиональных компетенций и личностному росту посредством системы дополнительного профессионального образования.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

М.И. Озерова (Владимир),

И.Е. Жигалов (Владимир)

Современный подход к обучению должен быть ориентирован на новые методы обучения. Меняется среда обучения, меняется и сам учащийся. Новые информационно-коммуникационные технологии открывают новые возможности их использования в системе высшего образования [1, с 12]. С одной стороны, они позволяют охватить новые категории студентов, преодолев существующие временные и пространственные ограничения, с другой стороны, предоставляют новые средства обучения, открывают новые горизонты преподавания, обучения и оценки знаний. С развитием возможностей Интернет-обучения

появляются и новые методы обучения. Достоинства интеграции новых методов обучения в учебный процесс это:

- возможность сочетания логического и образного способов освоения информации;
- активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности;
- интерактивное взаимодействие, общение в информационно-образовательном пространстве, которое позволяет студенту познавать новое и реализовывать свои потенциальные возможности.

Недостатки:

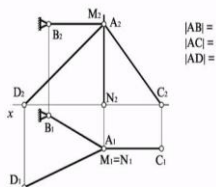
- отсутствие духа просвещенчества;
- эклектичный набор знаний вместо системного мировоззрения,
- ориентация на репродуцирование вместо творчества

Рассмотрим интеграцию новых методов обучения на примере изучения дисциплины «Начертательная геометрия» с применением дистанционных технологий. Начертательная геометрия является основой графической грамотности. Она составляет фундамент политехнического образования, развивает логическое мышление и пространственное представление, особенно важно развитие трехмерного воображения. Основу начертательной геометрии составляет теория изображений с законами построения отражений различных фигур на плоскости, поэтому, важное значение имеет точность задания условия задачи и точность графического решения. Студенты дневной формы обучения используют разработанные рабочие тетради, где уже имеются исходные данные, и учащийся выполняет только определенное построение. Разработанная рабочая тетрадь «Заданий по начертательной геометрии» значительно упрощает это, так как студенты решают задачи непосредственно в тетради. Условия задач уже заданы, нет необходимости перечерчивать. Сегодня для студентов, проходящих обучение с применением дистанционных технологий, разработан электронный учебник по «Начертательной геометрии» с презентациями, тестами и лекционным материалом, что безусловно поднимает уровень наглядности, иллюстративности изложения учебного материала, способству-

ют эффективному усвоению, оказывают многоплановое воздействие на обучающихся. Психологами было установлено, что при применении мультимедийных технологий в процессе обучения, наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти. Это большое достоинство иллюстрирующее интеграцию новых методов обучения. Большой трудностью, именно в рамках обучения графическим дисциплинам, является получение практических навыков начертательной геометрии. Для закрепления основных понятий и получения навыков рекомендуется решения множества типовых задач по каждой теме, студент распечатывает рабочую тетрадь «Заданий по начертательной геометрии» (рис.1), решает, сканирует и отправляет на проверку преподавателю. Оценить выполненную работу корректно, не всегда возможно по техническим причинам, выполнение заданий является трудоемким по времени. Сегодня на кафедре разработана электронная рабочая тетрадь, которая позволяет выполнять задания непосредственно в индивидуальной электронной тетради, что облегчает и процесс выполнения задания, и процесс проверки, однако одной из ключевых проблем остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний.

Пока в стадии разработки графический онлайн-редактор, который позволил бы решать задачи по начертательной геометрии непосредственно под руководством преподавателя.

Задание 11. Определить длину расстоек AB, AC и AD, при помощи которых укреплена мачта MN. Чертеж выполнен в масштабе 1:200.



Задание 12. Построить следы прямой. Записать их координаты. Указать четверти, через которые она проходит.

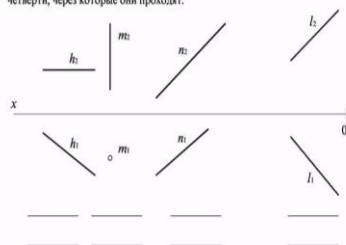


Рис.1

Курс по дисциплине «Начертательная геометрия» с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) - это не только текст лекций, который необходимо качественно проиллюстрировать, а целостный процесс, включающий решение графических заданий, применение для решения задач графических редакторов, которые студенты должны изучить самостоятельно и проверка заданий не только на очной сессии, но и в процессе заочного обучения. Конечно, использование видео консультаций активизирует образовательный процесс и позволяет студенту реализовывать свои творческие возможности. Интернет устранил или заметно снизил временные, пространственные и финансовые барьеры в распространении информации, создал собственные интегрированные информационные структуры [2]. Естественно, это имеет огромное значение для образовательной системы, но также ставит и новые проблемы, решение которых зависит не только от технических возможностей информационных систем, но и от того, насколько мы их эффективно используем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шлыкова, О. В. Культура мультимедиа [Текст]: уч. пособие для студентов / О.В. Шлыкова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. –415 с.
2. Канава, В. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через интернет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.curator.ru/method.html>

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С.Г. Осемачко (Ярославль)

Технология активного обучения подразумевает под собой организацию учебного процесса таким образом, при котором не участие в познавательном процессе невозможно. Каждый участник либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зави-

сит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Для этого используются методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, вовлекающие каждого участника в мыслительную и поведенческую активность. Целями данного активного обучения являются:

- формирование навыков продуктивного общения в условиях учебного процесса;
- развитие умения аргументированно излагать свою точку зрения, формулировать мысль;
- развитие способности анализировать сложные ситуации, выявлять главное и второстепенное, причины их возникновения, находить способы и средства их разрешения;
- совершенствование процессов внимания, памяти, мышления.

Реализация активного обучения и достижение целей сопровождается некоторыми особенностями:

- повышение эмоциональной включенности обучающихся и творческий характер занятий;
- «вынужденная активность», принудительная активизация мышления и деятельности обучающихся;
- обязательность непосредственного взаимодействия обучаемых между собой, а также с преподавателем;
- формирование коллективных усилий, интенсификация процесса обучения.

Условия, при которых возможно применение технологии активного обучения:

- проблемность;
- сотрудничество и кооперация;
- коллективное взаимодействие;
- управление формированием и развитием индивидуально-психологических особенностей обучаемых;
- вовлечение обучаемых в постоянную активную деятельность: отвечает, анализирует, оценивает, классифицирует;

– изменение модели преподавателя: соорганизатор, партнер, интерпретатор, консультант (традиционно: организатор, информатор, консультант).

В условиях постоянно меняющихся стандартов в образовании, технология активного обучения вынуждена изменять свой инструментарий. В этой связи формируется определенный набор методов активного обучения:

1. Проблемная лекция. На практике это лекция - пресс-конференция, проблемная лекция, либо лекция вдвоем (чтение лекции сразу несколькими специалистами из разных отраслей), в ходе которой один вопрос отражается с разных точек зрения, либо с точки зрения разных наук.

2. Коллективно-групповая работа – динамические, статистические пары и пары сменного состава.

3. Деловая игра – имитация ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры, по заданным правилам. Сюда же можно отнести организационно-деловые игры и организационно-мыслительные игры.

4. Драматизация и театрализация.

5. Синектика (развитие методики мозгового штурма) – метод объединения разнородных элементов, построенные на аналогии: прямая аналогия (как решаются подобные задачи); личная или эмпатическая аналогия (рассуждение с точки зрения объекта задачи); символическая аналогия (дается образное определение сути задачи); фантастическая аналогия (как бы эту задачу решили сказочные герои, инопланетяне).

6. Инверсия – переворачивание, перестановка слов, вещей, явлений, нарушающая их порядок; доказательство тезиса, противоположного тому, который только что был доказан.

7. Метод контрольных вопросов – А если сделать наоборот?

8. Мозговой штурм – метод активизации мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы.

9. Дискуссия, круглый стол.

10. Метод фокальных объектов (объект, находящийся в фокусе внимания): признаки случайного объекта переносятся на

фокальный, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инверсию и косность мышления.

11. Метод эвристических вопросов – применяется для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или для упорядочения уже имеющейся информации в процессе решения творческих задач.

12. Метод морфологического анализа – выделяются главные характеристики (оси объекта), а затем они анализируются во взаимосвязи.

На лицо богатое разнообразие методов и приемов, с помощью которых можно активизировать образовательный процесс. Именно в этом видится путь к качественно новой системе образования в Российской Федерации. Однако нужно помнить о том, что данные методы работы хороши только в том случае, когда выполняются условия и учитываются особенности данных систем. Для этого многим учителям и преподавателям придется отказаться от столь привычных и «накатных» способов ведения занятий. В большинстве случаев применение этих методик заставит по-новому подойти к преподаваемому предмету, более углубленно изучить его. Каков процент преподавателей в России, готовых к такой модернизации образования?

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД

А.Н.Плаксин (Ярославль)

Проблема психологической компетентности сотрудников МВД зачастую встает перед правоохранительными органами в тех случаях, когда на месте совершения преступления недостаточно улик, они не очевидны и т.п. В рамках правоохранительных систем зарубежных стран и, в особенности, США, существуют отдельные подразделения, состоящие в большей части из психологов, социологов, криминологов. Задача данных подразделений, используя знания о психологической сущности преступления, составить психологический портрет преступника, выявить наиболее вероятные места его пребывания и т.п. В рамках

современной действительности в российской системе МВД не существует отдельных подразделений, занимающихся составлением психологического портрета. Современная система подготовки сотрудников правоохранительных органов предполагает изучение ими законодательства, нормативных актов и т.п., однако в рамках реальной действительности наибольшее значение необходимо уделить психологической подготовке сотрудников МВД.

Деятельность по дознанию и расследованию преступлений является основным для дознавателей, следователей и экспертов-криминалистов органов внутренних дел, а ее содержание требует знания тактики и методики раскрытия и расследования конкретных преступлений, приемов проведения отдельных следственных действий, способов установления психологического контакта с другими людьми и т.д. Большое значение здесь приобретает интеллектуальная деятельность, творчество в выдвижении обоснованных версий преступлений и их квалифицированной отработки.

В психограмме дознавателя и следователя часто выделяют несколько групп личностных качеств, определяющих успешность работы при раскрытии и расследовании преступлений. К ним относят:

- мотивационно-ценностные особенности (развитое правосознание, честность, мужество, принципиальность, добросовестность, исполнительность, дисциплинированность, развитая мотивация достижения, выраженная мотивация самоактуализации и др.);

- познавательные качества (высокий уровень интеллекта, гибкость мыслительных процессов: творческое мышление, наблюдательность, умение прогнозировать, развитая интуиция, хорошая память, развитое произвольное внимание и др.);

- коммуникативные качества (умение устанавливать психологический контакт, владение коммуникативной техникой поведения, наличие организаторских качеств и др.);

- иные личностные особенности (устойчивая и адекватная самооценка, самостоятельность и независимость, ответственность, самоуважение и др.).

Деятельность сотрудников внутренних дел предполагает допрос подозреваемого, сбор сведений об очевидцах и т.д. Однако для проведения следственных мероприятий следователь или дознаватель при допросе свидетеля должен отчлнить объективные факты от субъективных наслоений. Необходимо выяснить условия, в которых происходило восприятие происшествия (освещенность, продолжительность, удаленность, метеорологические условия и т.д.). Людям свойственно заполнять пробелы чувственного восприятия элементами, которые в действительности не были объектами чувственного восприятия.

Успех допроса зависит от того, насколько полно следователь учтет и использует при допросе особенности личности допрашиваемого. Без такого учета невозможно установление психологического контакта.

Под психологическим контактом с допрашиваемым понимают создание такой атмосферы допроса, при которой допрашиваемый проникается уважением к следователю, пониманием его задач и обязанностей, исключает всякие личные мотивы в его действиях, осознает необходимость способствовать своими показаниями установлению истины. Обман допрашиваемого, попытки поймать его в ловушку подрывают его доверие к следователю, способствуют возникновению конфликтной атмосферы допроса.

Формирование психологического контакта с подозреваемым или свидетелем одна из важнейших частей допроса. Зачастую свидетелями преступлений становятся пожилые люди, при общении с данным контингентом необходимо знать психологические особенности возраста, а так же психологические приемы, направленные на создание положительного восприятия следователя или дознавателя.

Приемы психического воздействия на допрашиваемое лицо с целью изменения его позиций и получения правдивых показаний могут быть подразделены на следующие подгруппы:

- основанные на использовании отдельных психологических качеств личности;
- основанные на доверии допрашиваемого лица к личности следователя;

- осведомления допрашиваемого лица о наличии достоверной доказательственной информации;
- создающие у допрашиваемого преувеличенное представление об объеме имеющихся доказательств;
- повышенного эмоционального воздействия, связанные с предъявлением неожиданной информации.

В рамках подготовки и переподготовки сотрудников МВД необходимо проводить специализированную переподготовку данного контингента по работе с подозреваемыми и свидетелями, которая может заключаться в проведении тренингов, направленных на развитие навыков проведения допроса и эффективной беседы, консультации и психологической помощи пострадавшим.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-РЕКЛАМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Л.В. Плуженская (Ярославль)

В работах ряда ученых (А.Г. Асмолова, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, Е.С. Романовой, В.Д. Шадрикова, Л.Б. Шнейдер и других) отмечается, что основными востребованными качествами выпускников становятся умения профессиональной самомотивации, самоактуализации и саморегуляции. Современная стратегия вузовского образования ориентированна на гуманистическую парадигму и провозглашает отношение к студенту как к субъекту собственного развития. Это определило принцип организации производственной практики в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского по специальности 032 401.65 «Реклама». Исполняя этот принцип, при формировании запроса к предприятиям рекламной индустрии на места прохождения практики для студентов, мы опросили студентов – рекламистов, с целью выявления их индивидуальных профессиональных приоритетов. Однако 78 % студентов оказались не в состоянии сформулировать свои пожелания ни к организации, принимающей на практику, ни к специализации, ни к статусу, ни к рабочему месту. Они попроси-

ли предоставить предложения предприятий - баз производственной практики. Это выявило незнание форм профессиональной деятельности рекламистов и условий труда, а также отсутствие умений самоактуализации, самомотивации и саморегуляции.

В соответствие с основными положениями процессуальной теории мотивации (теории справедливости С. Адамса, теории ожиданий Б. Врума, теории постановки целей Э. Локке) жизненные ценности студентов могут рассматриваться как сильная мотивация к выбору ими специализации и, как следствие, к выбору места производственной практики, а также содержания и формы профессионально-продуктивной деятельности на период практики.

Для изучения ценностей студентов была использована методика А.П. Панфиловой, применяемая на предприятиях при выявлении мотивации сотрудников. В результате проведенного опроса было установлено, что иерархия ценностей у студентов выглядит следующим образом: наиболее значимым для студентов является высокое материальное положение; далее следует возможность для продвижения, карьерного роста; на третьем месте - возможность получения дополнительного вознаграждения; на 4-ом - возможность личностного роста, обучения и развития; на 5-ом - наличие хороших товарищей по работе; далее - наличие хорошего начальника; затем - возможность получения признания за свой вклад; дальше - работа предъявляет высокие требования, она проблемна и сложна; возможность использования знаний, умений, навыков; гарантия занятости; предоставляется персональная ответственность; хорошие условия работы и безопасность труда.

Полученные в результате опроса значения были сгруппированы в четыре группы: а) стажерские места, обеспечивающие высокий материально-финансовый результат; б) места деятельности в «сплоченной» команде, обеспечивающей дружественное отношение и комфортное присутствие практиканта на рабочем месте; в) деятельность, ориентированная на индивидуальное профессиональное самосовершенствование и творческое личностное развитие, предусматривающее экспертную оценку; г) деятельность, обеспечивающая стабильность занятости и строгий регламент работы.

В 2006 году 80 % студентов заявили о своем приоритете высокого материально-финансового результата. На период производственной практики у работодателей было запрошено соответствующее количество стажерских мест, способных обеспечить эту потребность. По мнению работодателей, подобным свойством обладает специализация менеджера по продажам рекламных возможностей (торгового агента на продаже рекламных площадей, рекламного времени, рекламных услуг). Однако только 16% студентов выразили желание стажироваться по этому направлению, а по итогам производственной практики остались работать в этой сфере только 8%. В 2007 году 78% студентов заявили о приоритете высокого материального положения. Однако на соответствующие места практики вышли только 11%. В 2008 году 70% студентов заявили о приоритете высокого материального положения, а на соответствующие места практики вышли 10%. Таким образом, в соответствии с теоретическими основаниями Локка по постановке целей мы обозначили тенденцию декларирования студентами ценностей, не идентифицируемые ими как сознательные цели и намерения в достижении профессионального и личностного роста, вследствие чего личностные ожидания профессионального и социального роста студента останутся несформированными. Это означает, что большая часть студентов не подготовлена к профессиональной самореализации, к управленческой деятельности и управлению личной профессиональной карьерой: у студентов наблюдается несоответствие представлений о выбранной профессии требованиям Государственного образовательного стандарта по специальности и требованиям, которые предъявляет современное общество и рынок труда, отсутствуют умения целеполагания в профессиональном обучении и управлении личной карьерой, студенты не готовы к социально-психологической адаптации в профессиональном трудовом коллективе, к индивидуальному планированию и реализации личной практической профессиональной деятельности, будущие специалисты не готовы заниматься самообразованием. В целом, такое состояние большинства студентов следует охарактеризовать как несформированность у них профессиональной идентичности.

Результаты психологического исследования, проведенного Ю.А. Бурмаковой, показали, «что в рекламе для решения производственных задач традиционно выделяются специфические профессиональные задачи, которые определяют более узкую специализацию сотрудников: специализации менеджера, маркетолога, копирайтера и дизайнера. ... Причем, выбор специализации в большей степени определяется самим специалистом, так как модели личности специалистов в области дизайна, копирайтинга, маркетинга и менеджмента в рекламной индустрии различаются по степени выраженности индивидуально-личностных качеств и по содержательным характеристикам предпосылок их профессионального развития, что является фактором успешности профессионального развития». Как показывает многолетний опыт организации практик для студентов, обучающихся по специальности «Реклама», отсутствие перечисленных знаний и умений оказывает негативное влияние на взаимоотношения студентов с трудовыми коллективами и с руководством предприятий, принимающих студентов на практику, на личные впечатления студентов о профессии и удовлетворенность результатами профессионального обучения в целом.

Создавшуюся ситуацию следует определить как проблемную, а по А.В. Хуторскому как образовательную ситуацию, который определяет ее как «ситуацию, актуального активизирующего незнания». Целью такой ситуации является обеспечение рождения обучаемыми личного образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности.». Такой ситуации соответствует комплекс технологических элементов эвристического обучения, а именно: мотивация деятельности, ее проблематизация, личное решение проблемы участником ситуации, демонстрация образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами.

Результат деятельности индивида по решению проблем зависит от его знаний и умения применять их к идентификации проблемы в конкретной предметной области, планировать решение, реализовывать решения и оценивать результат, а также от позиций и уровня ответственности, до которой индивид готов

реализовать свою деятельность. Такое сочетание характеристик общеевропейский проект TUNING называет компетенцией. Кроме того отмечается, что «понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение к конкретным ситуациям); знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)». Таким образом, показателем подготовленности выпускника являются компетенции, а характеристикой уровня ее освоения студентом являются знания, умения, компетентности. И.А. Зимняя выделяет три группы компетентностей: относящиеся к деятельности человека; относящиеся к самому себе, как личности, субъекту жизнедеятельности; относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми. Образовательной целью студента является освоение эффективного самоуправления этими группами компетенций.

Основой успешного выполнения профессиональной деятельности и источником самоактуализации в профессиональной деятельности и саморегуляции активности личности специалиста по мнению ряда ученых (Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, Э. Эриксон и др.) является профессиональная идентичность. Э. Эриксон определяет «позитивную идентификацию с теми, кто знает, что и как надо делать» как личностное образование индивида и обозначает эту характеристику образования как «компетентность» или «умелость». Содержание этой компетенции является вариативным для каждой профессии.

Мы высказали предположение, что этот комплекс задает последовательность подготовки студентов к производственной практике и определяет содержание и программу учебно-ознакомительной практики.

Итак, содержание учебно-ознакомительной практики определяет когнитивный, регулятивный и мотивационно-ценностный компоненты формирования подготовленности к рынку труда и соответствует комплексу технологических элементов эвристического обучения, а именно: мотивации деятельности, ее проблематизации, личному решению проблемы участ-

ником ситуации, демонстрации образовательных продуктов, их сопоставлению друг с другом и с культурно-историческими аналогами.

Осознание мотивов профессионального выбора, внешней и внутренней мотивации, идентификация профессиональных ценностей определяется как профессиональная идентичность личности профессионала. Развитая профессиональная идентичность способствует рефлексивному целеполаганию и освоению регулятивного компонента. Поэтому в качестве цели учебной практики нами избрано обретение студентом и развитие их профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность (ПИ) развивается в трех направлениях: по отношению к другим профессионалам, по отношению к профессиональной деятельности и по отношению к себе. Чтобы у индивида сформировался его личностный образ, видение себя как профессионала, необходима информация об образе профессиональной деятельности: результатах, способах и приемах их достижения, и информация о профессионалах и свойствах профессиональной личности.

Информация о профессиональной деятельности и профессионалах может быть получена в результате посещения и наблюдения за работой организаций, специализирующихся в той или иной области деятельности, в нашем случае - в рекламной. Поскольку под рынком понимается механизм, институт или общественное пространство, которое сводит вместе производителей (продавцов) и потребителей конкретных товаров или услуг. Именно в этих значениях понятие рынка конкретно, поскольку предполагает наличие определенного числа продавцов и покупателей. Поэтому, одномоментное получение информации о профессиональной рекламной деятельности и о рекламистах - профессионалах возможно при наблюдении за рекламным рынком.

Рынок имеет географическое измерение, поскольку рассматривает поведение продавцов и покупателей конкретных товаров или услуг в границах определенных территорий. Для рекламной индустрии географический рынок - одно из ключевых понятий, поскольку оно привязывает рекламное предприятие к территории, на которой оно работает.

Важнейшим положением, с которого начинается экономика рекламного рынка, является положение о том, что рекламная индустрия является нетрадиционной. Коммуникационная модель позволяет определить основные типы субъектов рекламного рынка и уровни рекламного рынка. Первый уровень, на котором выступают субъекты рекламного рынка - это уровень рынка товаров, где в качестве товара выступает информация в виде рекламного текста, представленного различными формами. Второй уровень, на котором выступают субъекты рекламного рынка - это уровень рынка услуг, где в качестве услуги предоставляется обеспечение доступа к аудитории слушателей, зрителей, читателей. Доступ к аудитории - это услуга различных средств распространения информации. Таким образом, рекламный рынок - это двоякий рынок товаров и услуг. Кроме непосредственных участников рекламного рынка: рекламодателей, рекламопроизводителей, рекламораспространителей, - на рынке присутствуют также регулирующие органы: органы государственного регулирования и органы саморегулирования. Таким образом, студенты должны составить представление о специфике работы с рекламой на предприятиях - рекламодателях, - рекламопроизводителях, - рекламораспространителях, организациях, участвующих в регулировании рекламной деятельности. Таким образом, программу учебной практики составит следующий комплекс:

Основные элементы решения проблемной образовательной ситуации	Средства решения проблемной образовательной ситуации
Мотивация деятельности,	Индивидуальное структурирование и ранжирование социальных жизненных целей;
Проблематизация деятельности,	идентификация субъектов рекламного рынка различных секторов;
Личное решение проблемы участником ситуации,	подготовка обоснования выбора предприятия — лидера сектора рекламного рынка для изучения;
Личное решение проблемы участником ситуации,	организация и проведение группового посещения (экскурсии) этого предприятия;
Проблематизация деятельности, сравнение с культурно-историческими	обзор предприятий-лидеров различных секторов рекламного рынка (крат-

аналогами	кая характеристика продукции и услуг, организационно-функциональные структуры, клиентская база);
Проблематизация деятельности, сравнение с культурно-историческими аналогами	обзор требований работодателей к рекламисту — профессионалу и описание профессиограммы рекламиста различных специализаций;
Проблематизация деятельности, сравнение с культурно-историческими аналогами	описание людей, работающих в рекламной индустрии, которые вызывают интерес и симпатию студентов с указанием черт личности, которые привлекли внимание;
Проблематизация деятельности, сравнение с культурно-историческими аналогами	создание вербальными и визуальными средствами (жанр: эссе, зарисовка, рекламный пейзаж, портрет, коллаж — на выбор) индивидуального идеального образа профессионала с конкретизацией черт, присущих именно рекламисту
Проблематизация деятельности, сравнение с культурно-историческими аналогами	подготовка фоторепортажа на тему «Почему я хочу быть автором национального бестселлера?»;
демонстрация образовательных продуктов,	профессиональное целеполагание студентов в дальнейшем профессиональном образовании; сопоставление социальных жизненных ценностей с профессиональными и выявление профессиональной мотивации; ведение дневника практики; составление карты наблюдений: фотофиксация взаимодействия рекламы с элементами городской среды (минимальное количество — три); разработка проекта выставки «Городской бестселлер» (в объеме: концепция выставки, эскиз экспозиции, пояснительный текст, эскиз афиши); демонстрация оформленных материалов проведенного исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
2. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ПЕДВУЗА

О.В. Ракитина (Ярославль)

Важнейшим условием качественной подготовки научных кадров в системе высшего образования является компетентность обучающихся их преподавателей. В связи с этим приоритетной задачей реализации компетентностного подхода в вузе является подготовка и переподготовка научно-педагогического состава к работе в новых условиях. При этом содержание современных программ повышения квалификации научных кадров должно основываться на мониторинговых исследованиях, позволяющих быстро и фокусировано выявить сильные и слабые стороны организации НИР в вузе, определить проблемы, требующие своевременного решения.

В ЯГПУ им. К.Д.Ушинского эта задача решалась в рамках проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009-2011). При этом мы основывались на концепции системогенеза деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым [5]. В соответствии с этой концепцией деятельность рассматривается как психологическая структура, состоящая из функциональных блоков: мотивационного, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, принятия решения, подсистемы профессионально важных качеств (ПВК).

Мы исходили из того, что психологическая структура научно-исследовательской деятельности также включает в себя выше обозначенные функциональные блоки. В соответствии с функциональными блоками научно-исследовательской деятельности были определены следующие виды (блоки) научно-исследовательских компетенций: личностно-мотивационные компетенции, компетенции в области целеобразования, в области программы деятельности, в области информационной основы деятельности, компетенции в области принятия решений, компетенции в области коррекции и оценки результатов НИР [1]. Что касается ПВК, то в аспекте системы компетенций они не составляют отдельный блок, а имплицитно присутствуют во всех других, поскольку они есть компетенции.

В ходе реализации проекта была разработана модель поэтапного формирования научно-исследовательских компетенций (НИК): определена система инвариативных (не зависящих от уровня и направления подготовки) и специальных (формирующихся на определенной ступени) компетенций для бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, этапов научно-педагогической деятельности. Определено содержание, показатели и условия формирования НИК [2, 4]. Работа над проектом позволила разработать методику мониторинга развития научно-исследовательских компетенций как обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, так и научно-педагогических работников [3].

Мониторинг качества НИР и развития НИК преподавателей высшей школы осуществлялся на базе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров как структурного подразделения университета на выборке преподавателей вуза ($n=59$), из них 13 докторов наук, 37 кандидатов наук, 9 преподавателей, не имеющих ученую степень.

Как показало исследование, психологическая система компетенций субъекта научно-исследовательской деятельности представляет собой динамично развивающееся образование, интегрированное в структуру общей компетентности профессионала, имеющее сложную структуру, характеризующееся специфическими показателями.

В целом, преподаватели вуза характеризуются достаточно высоким уровнем развития научно-исследовательских компетенций (см. табл. 1). Это позволяет утверждать, что профессорско-преподавательский состав вуза обладает достаточным потенциалом для осуществления качественного руководства научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов.

Таблица 1

Средние показатели самооценки блоков научно-исследовательских компетенций преподавателей вуза (в процентилях)

	ЛМ	ЦО	П	ПР	ИОД	СК	Сумм балл
Преподаватели	79,02	82,06	82,03	82,8	77,52	82,00	80,79

Примечание: **ЛМ** – личностно-мотивационные компетенции; **ЦО** – компетенции в области целеобразования; **П** – компетенции в области программы деятельности; **ПР** – компетенции в области принятия решений; **ИОД** – компетенции в области информационной основы деятельности; **СК** – компетенции в области контроля и оценивания.

Структура компетенций достаточно гармонична, нет блоков, значительно превосходящих или отстающих от остальных. Тем не менее, наблюдается некоторая неравнозначность. Наиболее выражены компоненты целеобразования, принятия решений, программы деятельности и самоконтроля. Чуть менее представлены личностно-мотивационные и информационные аспекты научной деятельности преподавателей.

Обратимся к вопросу о специфике научно-исследовательской компетентности преподавателей с разной ученой степенью.

Анализ показателей НИК преподавателей позволяет заключить, что обретение ученой степени знаменует собой переход на более высокий уровень компетентности в НИР и является условием качественных изменений в реализации научной деятельности преподавателя (см. табл. 2). Поскольку различные блоки компетенций, зафиксированные в методике исследования,

неравнозначны, для приведения их к единообразию использовался метод перцентилей.

Таблица 2

Выраженность блоков научно-исследовательских компетенций преподавателей вуза с позиции ученой степени (в процентилях)

Категории преподавателей	ЛМ	ЦО	П	ПР	ИОД	СК	Сумма балл	Диф ференц.
Преподаватель, не имеющий уч. степени	68,83	70,14	71,72	76,07	62,82	79,01	71,02	1,44
Кандидат наук	78,90	82,77	81,70	79,83	79,21	75,53	79,84	1,92
Доктор наук	89,32	93,27	92,66	92,60	90,53	91,45	91,52	1,92

Примечание: **ЛМ** – личностно-мотивационные компетенции; **ЦО** – компетенции в области целеобразования; **П** – компетенции в области программы деятельности; **ПР** – компетенции в области принятия решений; **ИОД** – компетенции в области информационной основы деятельности; **СК** – компетенции в области контроля и оценивания.

Подтверждением существенных изменений структуры НИК преподавателя вследствие обретения им ученой степени являются значимые различия, зафиксированные по четырем из шести блоков компетенций у преподавателей, не имеющих ученой степени, а также у кандидатов и докторов наук. Существенные различия наблюдаются в мотивационных аспектах деятельности, в области целеполагания, программы деятельности, ее информационных аспектах.

Преподаватели, не имеющие ученой степени, характеризуются наиболее низким уровнем компетенций, по сравнению с преподавателями - кандидатами и докторами наук. Уровень развития компетенций колеблется в границах от 62.8 до 79%. Исключение составляют лишь компетенции самоконтроля, оценки и коррекции деятельности (79%), уровень которых не только самый высокий среди прочих блоков, но и несколько превосходит соответствующий у кандидатов наук. При этом высокие показатели свидетельствуют, на наш взгляд, не столько о действительной способности анализировать, контролировать и коррек-

тировать свою научную деятельность, сколько о высокой степени самостоятельности при попытке ее анализировать, выявлять трудности и недостатки, искать способы коррекции и др. Возможно, это связано с определенной профессиональной обособленностью данной категории преподавателей, вызванной некоторым ограничением спектра их функциональных обязанностей и возможностей, например, в плане осуществления научного руководства ВКР, руководства и участия в научных проектах и др., что приводит к определенной профессиональной, иногда вынужденной, пассивности. В этом смысле преподаватели с ученой степенью, выполняя более сложные и ответственные виды работ, обладают большими возможностями для самореализации, более включены и активны в своем профессиональном сообществе, постоянно получают от коллег разнообразную обратную связь о результатах своей деятельности, вариантах ее коррекции и улучшения.

Считаем необходимым подчеркнуть, что высказанные предположения имеют достаточно общий, отчасти гипотетический характер, и не исчерпывают всех индивидуальных вариаций профессионального развития.

Достаточно высокая самостоятельность в контроле и коррекции деятельности, в принятии решений (76,1%) у преподавателей без ученой степени сочетается с невысокой информированностью о различных аспектах организации деятельности (62,8%), в частности, они не в полной мере осведомлены о правильных и объективных критериях качества работы, о конструктивных способах обозначения своей профессиональной позиции и др. Это создает серьезное противоречие. Они достаточно самостоятельны при анализе и оценке своей деятельности, но при этом не вполне информированы о различных ее аспектах, условиях и способах ее эффективности. Выявленные противоречия являются дополнительным свидетельством необходимости обучения преподавателей анализу и оценке собственной деятельности, и не только научной.

Существенные различия между преподавателями без ученой степени и их более квалифицированными коллегами проявляются в тех основных компетенциях, от которых зависит успех

научной работы. Преподаватели, не имеющие ученой степени, испытывают больше затруднений при самостоятельной формулировке целей и задач исследования, при определении критериев их достижения, при формулировке исследовательских гипотез, при соотнесении результатов исследования с поставленными целями. Их работы (по оценкам самих преподавателей) характеризуются относительно невысоким уровнем теоретического и практического анализа, не всегда глубоким и содержательным обоснованием актуальности и значимости выбранной темы, погрешностями в оформлении научной работы, слабым внедрением результатов работы в практику учреждений.

Важно отметить, что при осуществлении курсового проектирования и других видов научной работы именно эти вопросы вызывают наибольшие трудности у обучающихся (именно их мы выделяли как основные проблемы при анализе научно-исследовательской компетентности студентов и аспирантов). По сути, у студентов наблюдается эффект «отзеркаливания» трудностей в тех аспектах деятельности, в которых сам преподаватель менее компетентен. Это является подтверждением того, что важнейшим условием качественной подготовки обучающихся в системе высшего образования является компетентность преподавателей.

У этой категории преподавателей с возрастом и по мере работы существенно снижается уровень развития личностно-мотивационных компетенций, т.е. снижается желание заниматься научной работой. Преподаватели, которые долгое время работают в вузе и по разным причинам своевременно не защитили диссертацию, либо откладывают работу над ней на неопределенное время, либо вообще от нее отказываются. Со временем это приводит к «сворачиванию» научной работы, сведению ее к необходимому минимуму, к снижению ее качества, что препятствует повышению научной компетентности. Отказ заниматься диссертационным исследованием в начале своей преподавательской карьеры в ВУЗе вследствие «изначальной некомпетентности» в последующем приводит к отказу от активной серьезной научной работы, в результате чего формируется «выученная некомпетентность». Прервать такое взаимное обусловливание –

одна из важных задач системы повышения квалификации научных кадров в вузе. Именно с преподавателями этой категории необходима серьезная работа, предполагающая не только научно-методическое обучение, но и психолого-педагогическое сопровождение, с использованием не только групповых, но и индивидуальных форм работы.

У кандидатов наук в структуре НИК наиболее выражены компетенции в области целеобразования. Кандидатская степень в целом способствует формированию компетенций в области целеобразования. Но некоторые проблемы остаются. Затруднения вызывает необходимость грамотной и самостоятельной формулировки целей и задач исследования, разработка системы критериев достижения запланированных результатов. Не у всех научный стиль изложения, как в письменных работах, так и при подготовке устных выступлений сформирован на высоком уровне. Все это требует научно-методического сопровождения и обучения со стороны более опытных коллег.

Уровень развития личностно-мотивационных компетенций у кандидатов наук несколько выше, чем у преподавателей без ученой степени, достигается этот «отрыв» за счет объективных показателей готовности диссертации к защите, а не за счет субъективных критериев, свидетельствующих о внутриличностных изменениях. Следовательно, можно говорить о проблеме мотивации к научной деятельности, характерной для всех категорий преподавателей. Но на каждом уровне эта проблема обусловлена разными причинами. На кандидатском уровне невысокая мотивация к научной работе может быть объяснена высокой сложностью и ответственностью этого вида деятельности, который требует значительных затрат и использованных ресурсов (личностных, временных, информационных, материальных и прочих). Кроме того, научная работа сочетается с выполнением большой аудиторной и иной учебной нагрузки, но при этом не приносит адекватного затратам морального и материального удовлетворения.

Кандидаты наук могут испытывать затруднения при анализе и коррекции исследовательской и профессиональной деятельности, в определении достоинств и недостатков своей рабо-

ты, при анализе трудностей и причин, их вызывающих, в отслеживании личностных изменений и коррекции собственной профессиональной и научной позиции, не всегда учитывают собственные деятельностно-важные качества в работе. Практика организации НИР в ВУЗе такова, что кандидаты наук руководят работой будущих бакалавров и магистров, а преподаватели с докторской степенью работают преимущественно с аспирантами и отчасти с магистрантами. Это подтверждает необходимость целенаправленной работы с кандидатами наук и преподавателями, не имеющими ученой степени, по развитию рефлексии, умению контролировать, анализировать и оценивать не только работу обучающихся, но и собственную деятельность. Это важно для формирования умений давать развернутую содержательную характеристику научной работе студентов и аспирантов разного уровня обучения. Опыт предыдущих исследований показал, что для обучающихся исключительно важна подобная обратная связь, они ее запрашивают, но не всегда получают.

Относительно невысокий уровень развития компетенций в области самоконтроля и коррекции деятельности и мотивационных компетенций свидетельствует и необходимости совершенствования системы мотивации научно-педагогических работников.

Преподаватели - доктора наук характеризуются высоким уровнем компетенции в области целеобразования, программы деятельности и блока принятия решений, что создает наиболее благоприятные условия для обеспечения эффективности научно-исследовательской деятельности, как самих преподавателей, так и руководимых ими студентов и аспирантов. На фоне остальных компетенций, личностно-мотивационные характеризуются показателями относительно сниженными, но они выше, чем у преподавателей, не имеющих ученой степени и кандидатов наук. Видимо, именно в процессе подготовки, защиты докторской диссертации и в последующий период работы создаются наиболее благоприятные условия для расширения профессиональной эрудиции и осведомленности в области научных интересов. Преподаватели с докторской степенью используют в работе преимущественно самостоятельно разрабатываемый материал, стремят-

ся приобщать студентов и аспирантов к собственной исследовательской деятельности. Продолжительность работы именно в качестве доктора наук наилучшим образом способствует самоконтролю и оценке своей научной деятельности. Учитывая, что компетенции в области самоконтроля интегрированы во все аспекты научной деятельности, целесообразно, особенно для преподавателей без ученой степени и кандидатов наук, разработать модули занятий, направленных на развитие рефлексии, умений осуществлять контроль, анализ и оценку собственной преподавательской и научной деятельности. Это важное условие повышения эффективности научной работы в ВУЗе.

Сравнительный анализ НИК преподавателей различных категорий показал значительные изменения, происходящие в структуре компетенций вследствие повышения уровня квалификации преподавателей. Каждое последующее повышение квалификационного уровня преподавателя (переход от первичного уровня работы без ученой степени к кандидатскому, затем к докторскому уровню) вызывает наиболее динамичные изменения в умении определять цели научно-исследовательской деятельности и умении грамотно интерпретировать результаты исследования. Исключение составляет умение определять цели своей преподавательской деятельности в вузе (2,65 б.), показатели которого достигают своего максимума на кандидатском уровне, а на докторском, хотя и незначительно, но снижаются (2,54 б.).

Возможно, эти изменения обусловлены сложносоставной деятельностью преподавателя ВУЗа. Преподаватель высшей школы реализует себя в двух аспектах: в собственно преподавательской работе и научно-исследовательской деятельности. Работа в качестве кандидата наук способствует доминированию в профессиональной деятельности преподавательской составляющей. В деятельности доктора наук в качестве доминанты выступает научная деятельность. Этим объясняется столь интенсивный характер развития НИК у преподавателей - докторов наук.

Наиболее высокий уровень развития всех видов научно-исследовательских компетенций, фиксируемый у докторов наук, является не только подтверждением их действительно высокой

квалификации в области научной работы, что вполне очевидно, но и доказательством того, что формирование и интенсивное развитие научной компетентности профессионала возможно только в процессе осуществления лично и объективно значимой, все более усложняющейся научно-исследовательской деятельности.

Проведенный в рамках мониторинга анализ структуры и уровня развития компетенций научно-преподавательских кадров обозначил приоритетные направления в разработке программ для системы повышения квалификации научных кадров педвуза с учетом психолого-педагогических аспектов повышения компетентности, что позволит существенно повысить эффективность обучения преподавателей.

Во-первых, целесообразно сделать регулярным мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей – руководителей научных студенческих работ, проводить его не реже одного раза в три года с целью выявления проблем в области научно-исследовательской компетентности преподавателей ВУЗа. Это позволит своевременно корректировать программы повышения квалификации, вводя в них новые модули, разрабатывая конкретное методическое обеспечение по формированию научно-исследовательских компетенций обучающихся субъектов.

На базе ФПК и ППК в программу повышения квалификации научно-педагогических работников целесообразно включить отдельные учебные модули по специфике организации и руководству НИР обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. Целесообразно разрабатывать отдельные учебные блоки для различных категорий преподавателей. Так, преподавателей, не имеющих ученую степень, важно обучать целеполаганию, самоконтролю, анализу собственной научной деятельности в целом. При разработке программ повышения научно-исследовательской компетентности для начинающих преподавателей и преподавателей, не определившихся с научной карьерой, целесообразно сделать акцент на формировании личностно-мотивационных компетенций научной деятельности субъекта, используя возможности психолого-педагогического сопровождения.

дения. Кроме того, преподавателей этой категории необходимо активнее привлекать к участию в научных проектах (конкурсах, грантах), тем самым создавая для них наиболее благоприятные психолого-педагогические условия, способствующие развитию НИК.

При повышении квалификации преподавателей - кандидатов наук, прежде всего, важно уделять внимание развитию компетенций в области самоконтроля и оценки собственной научной деятельности.

Содержание модулей для разных категорий слушателей ФПК и ППК должно быть направлено на решение следующих инвариативных задач:

- а) развитие рефлексии;
- б) формирование умения самостоятельно и грамотно формулировать цели и задачи научных исследований;
- в) определение критериев качества научной работы (собственной и обучающихся);
- г) формирование научного стиля изложения;
- д) формирование умения интерпретировать результаты и делать выводы;
- е) развитие умения анализировать свою научную деятельность и вносить в нее необходимые коррективы;
- ж) развитие умения преподавателя анализировать научно-исследовательскую работу обучающихся, формулировать содержательную обратную связь относительно качества их работы и оценивать уровень научно-исследовательских компетенций.

В заключении необходимо отметить, что перед системой дополнительного профессионального образования стоит серьезная задача дальнейшей подготовки научно-преподавательского состава к работе в новой образовательной парадигме. Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки ЯГПУ им. К.Д. Ушинского является уникальным структурным подразделением, располагающим научно-методическим обеспечением, материальной базой и кадровым потенциалом, что дает возможности для включения психолого-педагогического сопро-вождения в процесс совершенствования научно-исследовательской компетентности преподавателей педвуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ансимова, Н.П., Ракитина, О.В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С.137-142.

2. Мазиллов, В.А., Новиков, М.В. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования: юбилейный сборник научных статей [Текст] / под науч. ред. Е.В.Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯПУ им. К.Д.Ушинского, 2010. – С.17-36.

3. Новиков, М.В., Ракитина, О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С.143-150.

4. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст] / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В.Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.

5. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст]. Репр. воспр. текста издания 1982 г. / В.Д. Шадриков – М.: Логос, 2007. – 192 с.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ. ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ И ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

И.И. Романенко (Владимир),

Г.Н. Марусова (Владимир),

И.Н. Кузнецов (Владимир)

Тестирование как метод проверки знаний студентов вузов последнее время находит все более широкое применение в преподавании различных дисциплин. В данной статье рассмот-

рены и критически оценены тесты по графическим дисциплинам. Тесты по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика», относящиеся к общеобразовательному циклу, разработаны в Марийском государственном университете по заданию Министерства Образования и Науки Российской Федерации и предназначены для оценки текущей успеваемости и знаний методов построения изображений пространственных объектов на плоскости, а также стандартов оформления конструкторских документаций – ГОСТ 2.305-68 «Изображения» у студентов, изучивших курс по графическим дисциплинам.

Тесты, в основном, средней сложности и соответствуют учебным планам I – II семестра технических специальностей (бакалавриат) с трудоёмкостью 4 зачетные единицы – 144 часа.

Структура учебных планов следующая: I семестр – «Начертательная геометрия»: лекции 18 ч; лабораторные занятия – 18 ч; самостоятельная работа студентов – 22 ч; форма аттестации – экзамен 36 ч. II семестр – «Инженерная графика»: лабораторные занятия – 36 ч; самостоятельная работа студентов – 24 ч; форма аттестации – зачет.

Преподавателями кафедры инженерной и компьютерной графики Владимирского государственного университета была проведена работа по анализу и экспериментальной оценке вышеуказанных тестов. Были сделаны выводы и даны рекомендации по устранению имеющихся, на наш взгляд, недостатков.

Тесты не должны содержать, на наш взгляд, вопросов справочного характера. Например, в 3-ий и 4-ый тесты включены вопросы по стандартным аксонометрическим проекциям. Разумеется, студент должен знать принципиальное отличие прямоугольных изометрии и диметрии, а значения больших и малых осей эллипсов, при изображении окружностей в аксонометрии, найдет в справочнике.

В некоторых тестах, например, в 8-ом, мал масштаб рисунков, а при увеличении часть информации исчезает с поля дисплея. В 9-ом - число рисунков для данного вопроса – велико, а в 10-ом, необходимый рисунок отсутствует. Все это требует значительного увеличения времени для определения правильного ответа студентом.

В тестах с вопросами по «Инженерной графике» встречаются несоответствия обозначения секущих плоскостей в разрезах и сечениях (тест 11-ый), что приводит к отсутствию правильного ответа (тест 20-ый).

Тестирование проводилось в группах III семестра. Результаты показали, что студенты значительно лучше усвоили те разделы курса, где рассматриваются конкретные изображения деталей, т.к. во II семестре изучили выполнение чертежей общего вида сборных единиц и их детализирование.

Считаем целесообразным, в дальнейшем, применять аналогичные тестирования на старших курсах с учетом наших предложений и пожеланий.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В ТРЕНИНГЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Л.С. Самсоненко (Оренбург)

Необходимость модернизации российского образования осознается обществом как актуальная задача, так как возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и реальными результатами образовательной программы. А.Г. Асмолов указывает на некоторые обстоятельства, обуславливающие актуальность задачи совершенствования образования на современном этапе развития российского общества [4].

Во-первых, скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, необходимого для совершенствования технологий и уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки, ставят задачу создания мобильной системы непрерывного образования, направленной перестройки, как среднего общего образования, так и начального.

Во-вторых, цели образования нередко рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время, как социальный и ценностно-смысловой аспекты образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений.

В-третьих, внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, а осталось лишь «изолированным островком» в образовательной системе. Это обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу.

В-четвертых, усложнение содержания учебного материала школьного образования без должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит к несформированности у учащихся умения учиться.

В-пятых, перегруженность учащихся начальной школы, как фактор риска соматического, нервно-психического и психологического здоровья детей, требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования.

И последнее – принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды средств массовой информации, конфессиональное воспитание обуславливают необходимость совершенствования системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

В этих условиях особую значимость приобретают умения педагога выстраивать цели образовательного процесса, владеть планированием как умением определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата; составлять план и последовательность действий; а также способности педагога к прогнозированию, к предвосхищению результата в развитии учащихся.

Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Формулирование педагогических целей отвечает на вопросы: чему учить; какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этический, эстетические) должен уметь решать учащийся с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т.п. (Н.Ф. Талызина).

Проблеме целеполагания в отечественной психологической науке уделяли внимание И.В. Дубровина, О.А. Конопкин,

В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, О.К. Тихомиров. Они разработали понятие «цель», определили виды целей, указали на значимость для развития личности так называемых внутренних целей [6, 8].

А.Н. Леонтьев рассматривает понятие цели в теории деятельности и соотносит его с понятием сознательного действия, которое выступает как важнейшая «образующая» человеческой деятельности. А.Н. Леонтьев первым рассматривал проблему соотношения мотива и цели. В развитых формах деятельности отношение мотива и цели меняется: мотив осознается, превращается в «мотив-цель», который выполняет функцию общей цели [7].

Другой аспект проблемы цели и целеполагания рассматривает С.Л. Рубинштейн. Он связывает понятия цели и произвольности и подчеркивает важность отношения цели и условий действия: «Однако, как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия... Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть решена действием» [9, с. 112].

Категория «жизненный план» рассматривается как совокупность желаемых и вероятных путей и средств осуществления жизненных целей индивида, системный, последовательный порядок действий, необходимых для их выполнения [5].

Н.А. Шпалак отмечает, что «жизненные планы есть система решений, психологических установок субъекта, отражающая его потребности, уровень духовного развития и нравственной зрелости и направленная на самого субъекта, на изменение или сохранение его материального и общественного положения при данных или предполагаемых обстоятельствах. Это субъективное, мобилизующее и организующее средство достижения плановой цели» [10, с. 140].

Е.И. Головаха, И.С. Кон основное отличие понятия «жизненный план» от сходных терминологий видят в том, что жизненный план – это план деятельности, он возникает только тогда, когда предметом размышлений становится и конечный результат, и те объективные или субъективные ресурсы, которые человеку для этого необходимы. Возникая в результате обобщения, интеграции и иерархизации мотивов личности и укрупне-

ния целей, жизненный план, с другой стороны, обеспечивает конкретизацию и дифференциацию этих целей и мотивов [1].

Важным представляется тот факт, что жизненные планы предполагают не только момент предвидения возможного будущего, но и являются определенным предписанием для человека, которое ему необходимо выполнить. В этой характеристике жизненного плана заложено огромное воспитательное значение последнего: план жизни выступает в виде идеального образа себя, движение к которому становится реализацией жизненной программы.

Главное средство осуществления жизненных планов – правильное распределение и экономия времени.

В реальной педагогической практике цели и планы часто вообще не рефлексированы и не описываются. В других случаях указываются цели слишком общие и не определенные – обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области, научить творчески применять знания на практике и т.п. Но чаще всего описание целей подменяется простым указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений, убеждений, которые должен приобрести учащийся.

Таким образом, в современной педагогической практике в условиях внедрения стандартов второго поколения и перехода на новую модель аттестации педагогов сложилось противоречие между требованиями к умениям ставить цели и задачи, к умениям планировать и принимать решения и недостаточным уровнем развития данных умений у педагогов.

Попыткой разрешения данной проблемы является разработка в Институте повышения квалификации г.Оренбурга учебной программы курсов по проблеме «Развитие планирования и прогнозирования у педагогов в тренинге целеполагания».

Данная программа направлена на повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов в сфере целеполагания в современных условиях введения стандартов нового поколения и новой модели аттестации педагогических работников.

Задачи учебной программы:

- представить теоретические основы проблемы целеполагания в педагогической деятельности;
- сформировать навыки по формулированию целей и задач, по применению упражнений, развивающих целеполагание у учащихся;
- раскрыть особенности моделирования ситуаций, связанных с постановкой целей, принятием решений и планированием деятельности в образовательном процессе;
- формирование социальных компетенций: умение принимать решение, умение планировать, умение прогнозировать, терпимость и умение вести диалог; ответственность за свое будущее; социальную активность и творчество;
- представить возможности приобретения опыта использования технологий принятия решений, технологий прогнозирования и целеполагания.

Реализация программы включает следующие этапы работы: диагностический, проектировочный, содержательно-процессуальный, консультативный.

Цель диагностического этапа – развитие у педагогов заинтересованности в сотрудничестве с андрагогом, желания участвовать в работе по формированию целеполагания, планирования и прогнозирования. Значение данного этапа состоит в активизации процессов самопознания и познания мира вокруг себя.

По запросу возможно проведение диагностических процедур по изучению индивидуально-психологических особенностей.

Цель проектировочного этапа – разработать план дальнейшего развития умений планировать и прогнозировать на основе данных об исходном уровне.

На этом этапе планируются содержание и методы работы, осуществляется информирование, планирование совместных действий, организация совместной работы, налаживание систематической обратной связи.

На содержательно-процессуальном этапе осуществляется реализация программы тренинговых занятий с педагогами.

Тренинговые формы обеспечивают участникам возможность быть услышанным, получить поддержку и понимание в процессе формирования эмоциональной культуры. Подобная

форма занятий предполагает большую, по сравнению с лекционными и семинарскими занятиями активность андрагога, который задаёт направление движения, ориентирует педагога в формировании целеполагания.

Занятия тренинга сочетают в себе групповую и индивидуальную работу.

Каждое занятие включает следующие стадии: 1) «разогрев» (снятие напряжения, работа с психологическим сопротивлением); 2) упражнения содержательного плана; 3) подведение итогов.

При разработке программы мы исходили из общих принципов построения социально-психологического тренинга, предполагающих активность участников, повышение уровня осознания собственных ресурсов, возможностей, поведения.

Все упражнения, вошедшие в программу можно объединить в несколько разделов:

1. Упражнения, направленные на развитие осознанности смысловых ориентаций, развитие целенаправленности личности, что означает готовность осознанно выстраивать свои жизненные и профессиональные перспективы, выделяя и логически связывая основные (ключевые) события собственной жизни.

2. Упражнения, направленные на развитие ответственности как добровольного, внутреннего принятия осуществления необходимости, правил, требований. Основными факторами ответственности являются самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи. Ответственность предполагает уверенность в своих силах, их соразмерность решаемой задаче. Ответственность также дает возможность пробовать разные способы достижения целей.

3. Упражнения, направленные на осознание и формирование системы ценностных ориентаций как критериев выбора, по которым человек строит свои цели и планы, свое отношение к миру, к окружающим, к самому себе.

В ходе формирующей части программы предполагается оказание педагогам следующих видов психологической помощи (Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова):

- ориентационная – вид помощи, основанный на вер-

бальной ориентации в процедурных особенностях выполнения задания. Состоит в дублировании инструкции, наводящих и вспомогательных вопросах;

– содержательная – вид помощи, основанный на вербальном объяснении способов выполнения задач, а также на наглядном показе (обучение через пояснение, показ). Содержательная помощь рассматривается как обучающая попытка и интерпретируется как способность к продуктивному обучению;

– предметно-действенная – вид помощи, основанный на конкретных совместных действиях по выполнению задач. Осуществляется с целью адаптации к взаимодействию в случае высокой ситуативной тревожности или завершения начатого действия для достижения эффекта продуктивности [3].

Консультативный этап работы направлен на обобщение пройденного материала, индивидуальные консультации. Основная цель на данном этапе – стимулирование дальнейшего самостоятельного стремления к развитию у педагогов умений планирования и прогнозирования.

Таким образом, формирование у педагогов умений планировать и прогнозировать в системе дополнительного профессионального образования возможно через внедрение в образовательный процесс психолого-педагогических программ, ориентированных на тренинговые формы работы, способствующих формированию представлений о себе, развитию способностей целеполагания, становлению системы ценностных, смысло-жизненных ориентаций. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение эффективности и практической результативности подобных программ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – С.15-43.

2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

3. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

5. Ковалев, В.И. Особенности личной организации времени жизни [Текст] / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 179-184.

6. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 2001. – 256 с.

7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

8. Осницкий, А.К. Определение характеристик социальной адаптации [Текст] // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С.54-63.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

10. Шпалак, Н.А. Категория «жизненные планы» [Текст] // Философские науки. – 1974. – № 5. – С. 139-142.

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСОВ ЛЕЧЕБНОЙ ГИМНАСТИКИ НА УРОВЕНЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЗВОНОЧНИКА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА С ДИАГНОЗОМ ДОРСОПАТИЯ ПОЯСНИЧНОГО ОТДЕЛА

*Е.В. Свинар (Киров),
С.Ю. Ромашова (Киров)*

Значительный интерес врачей различных специальностей к дорсопатии (остеохондрозу) позвоночника обусловлен чрезвычайным распространением этого заболевания. Острые боли в спине разной интенсивности наблюдаются у 80–100% населения, в том числе и у преподавателей. Около 40% заболевших обращается за медицинской помощью. Известно, что после 30 лет каждый пятый человек в мире страдает дискогенным ради-

кулитом, являющимся одним из синдромов остеохондроза. По данным Центрального института травматологии и ортопедии и Главного управления здравоохранения Москвы, в столице на каждую 1000 человек взрослого населения приходится 122 больных с нарушением функции позвоночника [2]. В настоящее время заболевание встречается уже в возрасте 20-30 лет [3]. Среди причин временной потери трудоспособности и инвалидности это заболевание, по-прежнему, занимает одно из первых мест. Уровень инвалидности среди больных остеохондрозом составляет 4 человека на 10 тысяч населения и занимает первое место по этому показателю в группе заболеваний опорно-двигательного аппарата [1].

Проблема предупреждения развития остеохондроза позвоночника и устранения болевого синдрома становится все более актуальной и требует своего решения как в плане разработки действенной программы физической реабилитации, так и в плане ее доступности для всех категорий населения. В эпоху тотальной компьютеризации, резкого перехода от физического труда к умственному происходит уменьшение двигательной активности человека. Сидячая работа, езда в автомобиле приводят к снижению тонуса мышц. Проведенными исследованиями установлено, что 80% времени позвоночник пребывает в вынужденном полусогнутом положении. Длительное пребывание в таком положении вызывает растяжение мышц-сгибателей спины и снижение их тонуса. Эти факторы приводят к возникновению остеохондроза. Именно в таких условиях статического напряжения приходится трудиться педагогам.

В связи с вышеизложенным, целью работы является улучшить состояние позвоночного столба у преподавателей ВУЗа с диагнозом дорсопатия поясничного отдела средствами комплексов лечебной гимнастики.

В исследовании приняли участие 7 преподавателей ВУЗа с диагнозом дорсопатия поясничного отдела позвоночника относящиеся к группе второго зрелого возраста (36-55), которые на протяжении 8 месяцев три раза в неделю посещали занятия лечебной физкультуры, где использовались несколько разработанных нами комплексов упражнений. Каждый комплекс включал в

себя наиболее эффективные для реабилитации данной патологии упражнения.

Дважды, т.е. до начала и по окончании эксперимента, нами были получены данные по следующим показателям: длина тела стоя, масса тела, весоростовой показатель, частота сердечных сокращений, артериальное давление, коэффициент выносливости, индекс Кердо, орто- и клиностатические пробы, пробы Штанге и Генча; оценивали силовую выносливость мышц спины и брюшного пресса, а также оценивали 6 показателей ортопедического статуса (разница расположения мочек ушных раковин по вертикали слева и справа, разница уровня расположения углов лопаток по вертикали, расстояние от яремной впадины до передних верхних остей тазовой кости, расстояние от конца мечевидного отростка до передних верхних остей тазовой кости, расстояние от пупка до передних верхних остей тазовой кости, разница уровня длины ног).

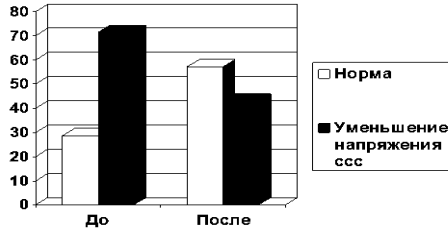
Нами были получены следующие результаты. В исследуемой группе процент женщин, имеющих нормальную массу тела, составил 51,14%, избыточную массу тела имели – 28,57%, нехватка массы - 14,29%. Проведение комплекса лечебной гимнастики несколько улучшили исследуемые показатели, но эти изменения носили недостоверный характер.

Анализ данных физиометрии показал, что в исследуемой группе процент женщин до проведения комплексов лечебной гимнастики, имеющих нормальный коэффициент выносливости составил 28,57%, ослабление деятельности сердечно-сосудистой системы имели 71,43% женщин. После проведения комплексов лечебной гимнастики значения этих показателей составили соответственно 57,14% и 42,86% (рис. 1).

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы оценивали по индексу Кердо, который позволяет выявить преобладание симпатической или парасимпатической нервной системы в регуляции функций организма. Проведение комплекса лечебной гимнастики несколько улучшили исследуемые показатели: до проведения комплексов лечебной гимнастики процент женщин с нормальным тонусом нервной системы составил 0%, с преобладанием деятельности симпатической нервной сис-

Диаграмма №1

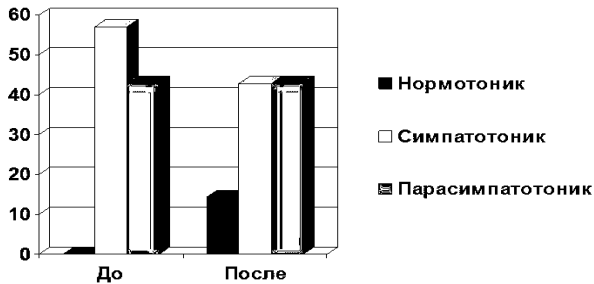
Изменение коэффициента выносливости у женщин в процессе занятий лечебной гимнастикой по разработанной методике (проценты)



темы - 57,14%, с преобладанием деятельности парасимпатической нервной системы - 42,86%. После эксперимента эти значения составили соответственно 14,29%, 42,86% и 42,86% (рис. 2).

Диаграмма №2

Динамика показателей индекса Кердо у женщин в процессе занятий лечебной гимнастикой по разработанной методике (проценты)



Реакцию сердечно-сосудистой системы на переход из горизонтального положения в вертикальное оценивали по ортостатической пробе, которая также свидетельствует о преобладании действия симпатической или парасимпатической нервной системы на функционирование организма. До проведения комплексов лечебной гимнастики средние значения пробы составили

17,0±0,31 уд/мин, а после проведения этот показатель снизился до 14,7±0,86 уд/мин, и эти изменения носили достоверный характер ($p<0,05$).

Также положительная динамика отмечается при изменении показателей клиностатической пробы. В начале эксперимента среднее значение пробы составило 14,0±0,82 уд/мин, а в конце – 10,3±1,36 уд/мин, и эти изменения носили достоверный характер ($p<0,05$).

Функциональное состояние дыхательной системы оценивали по пробам Штанге и Генча, которые позволяют выявить устойчивость организма к гипоксии. Исходно значения пробы Штанге и Генча составили соответственно 37,6±1,15с и 22,4±1,36с, а после проведения комплекса лечебной гимнастики время задержки дыхания возросло и составило 41,7±0,75с и 27,9±1,41с соответственно ($p<0,05$). Это свидетельствует о том, что занятия лечебной гимнастикой способствуют развитию функциональных возможностей легких и повышают устойчивость дыхательного центра к гипоксии.

Оценивали показатели физической подготовленности, характеризующие развитие мышц, участвующих в формировании осанки: силу мышц брюшного пресса и спины, силовую выносливость мышц спины и брюшного пресса.

Исходно значения удержания ног на весу в статическом положении лежа на животе прямых рук и ног составили 35,7±3,31с, а после проведения комплекса лечебной гимнастики время задержки возросло и составило 71,1±4,29с ($p<0,001$). Аналогичная динамика наблюдается и в изменении показателей удержания на весу в статическом положении лежа на спине прямых ног под углом 45градусов и в максимальном количестве подъемов прямых ног до угла 45 градусов в положении лежа на спине. Так исходные значения 2 теста составили 22,0±1,4с, после эксперимента — 41,0±1,53с ($p<0,05$), а в последнем тесте – до 8,7±0,8, после – 13,1±0,9 ($p<0,01$). Это свидетельствует о том, что занятия лечебной гимнастикой способствуют улучшению физического развития и укреплению мышц спины и брюшного пресса.

В ходе занятий преподавателями лечебной гимнастикой выявили изменение показателей ортопедического статуса. Так, у 42,86% занимающихся улучшились показатели при наклоне головы вперед и назад, а у 28,57% - при наклоне головы в стороны; у 71,43% - улучшились показатели по разнице расположения мочек ушных раковин по вертикали слева и справа; у 42,86% - улучшились показатели по разнице уровня расположения углов лопаток по вертикали, у 14,29% - улучшились показатели по стоянию таза от яремной впадины до передних верхних остей тазовой кости, у 28,57% - улучшились показатели по стоянию таза от конца мечевидного отростка до передних верхних остей тазовой кости, у 14,29% - улучшились показатели по стоянию таза от пупка до передних верхних остей тазовой кости, у 42,86% - улучшились показатели по разнице длины ног.

Таким образом, разработанная нами методика лечебной гимнастики является эффективной, что подтверждается достоверными результатами, полученными в ходе ее применения по таким показателям как: ортостатическая проба, клиностатическая проба, проба Штанге, проба Генча, удержание на весу в статическом положении лежа на животе прямых рук и ног, максимальное количество подъемов прямых ног до угла 45 градусов в положении лежа на спине, которые улучшились у большинства исследуемых педагогов вуза. Считаем, что лечебная физкультура является важным фактором сохранения физического здоровья у преподавателей вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авакян, Г.Н. Остеохондрозы [Текст] / Г.Н. Авакян. – М.: Медицина, 2000. – 95 с.
2. Епифанов, В.А. Остеохондроз позвоночника (диагностика, лечение, профилактика) [Текст] / В.А. Епифанов, А.В. Епифанов. – М.: МЕДпресс-информ, 2004. – 172 с.
3. Корнилов, Н.В., Грязнухин, Э.Г., Осташко, В.И., Редько, К.Г. Ортопедия: краткое руководство для практических врачей [Текст] / Н.В. Корнилов, Э.Г. Грязнухин, В.И. Осташко, К.Г. Редько. – СПб.: Гиппократ, 2001. – С.17-31.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ОРГАНИЗАТОРА ОБЖ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Ф. Снопов (Оренбург)

На современном этапе социально-экономического развития существенно возрастает роль образования, которая определяется задачами становления в России демократического и правового государства, развития рыночной экономики. Данные явления обусловили необходимость модернизации всех сторон структуры образования и всех сфер образовательной деятельности. В настоящее время в России проводится всесторонняя модернизация, осовременивание образования с выделением требуемых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

Анализ проблемы психологической готовности педагогов к деятельности в условиях модернизационных процессов необходимо начать с рассмотрения различных определений этого понятия в психолого-педагогических исследованиях. Сущность понятия «готовность» носит междисциплинарный характер и является предметом изучения разных дисциплин: философии, психологии, педагогики и др.

Философский подход к проблеме формирования готовности можно проследить в работах Г. Гегеля, И. Канта, Ф. Шиллинга. Формирование готовности показано с точки зрения теоретического отношения человека к действительности, в которой лежит развитие его способностей. Концепции этих авторов способствуют постижению универсальных принципов развития вещей и явлений, которые позволяют осмысливать мир как целое, то есть раскрывают готовность человека к активной жизнедеятельности и преобразованию жизни.

Психологической готовности уделяли внимание такие ученые, как М.И. Дьяченко, Л.И. Кандыбович, А.Т. Ростунев, Ю.В. Сысоев и др.

М.И. Дьяченко определяет психологическую готовность как «избирательную, прогнозирующую активность на стадии

подготовки, настраивающую организм личности на будущую деятельность... активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условие предстоящего ее выполнения» [5]. Сформированная психологическая готовность определяется пониманием предстоящей задачи и осознанием ответственности за ее выполнение.

В рамках личностного подхода состояние психологической готовности – это состояние личности в определенных условиях жизни и деятельности. Оно включает в себя направленность сознания, настроенность на определенное поведение, мобилизацию всех сил на активное действие.

По мнению А.В. Барабанщикова, Н.А. Белоусова, Ю.В. Сысоева «психологическая готовность» – это состояние, базирующееся на предвидении предстоящего действия для достижения каких-либо результатов и необходимости мобилизации психики на преодоление возникающих трудностей. Психологическая готовность юношей допризывного возраста к службе в армии во многом определяется эмоционально-волевыми качествами личности, необходимыми для выполнения боевых задач, позволяющими укреплять психику, закалять волю, научиться бороться со страхом, переносить физические и психические нагрузки, использовать навыки выживания в экстремальных условиях современного боя [2].

И. В. Дубровина по результатам проведенных исследований утверждает, что психологическая готовность предполагает:

- сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания;
- развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;
- становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов [6].

Таким образом, психологическая готовность может выступать в виде психического состояния личности, которое характеризуется готовностью совершать успешные действия в определенной ситуации (например, в условиях обучения, в услови-

ях выполнения боевых задач). В структуру психологической готовности можно включить: мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты, на уровне которых осознается цель выполнения предстоящей деятельности.

Анализируя достижения модернизации Российского образования, группа экспертов Всемирного банка приходит к выводу, что до сих пор педагогические кадры не готовы к работе в меняющихся условиях. Большинство педагогов проходят обучение в педагогических университетах, в учебных программах которых редко прослеживается связь с современными представлениями о психологии обучения, правильном определении и исправлении ошибок учащихся. В них слабо представлены способы мониторинга и умения по-новому взглянуть на свою педагогическую деятельность, исходя из результатов обучения. Стандарты подготовки педагогов носят негибкий и консервативный характер и не предусматривают достаточного объема практических занятий. Подготовка педагогов, повышение квалификации и переподготовка кадров недостаточно тесно связаны между собой, а возможности, позволяющие учителям делиться профессиональным опытом (профессиональные объединения, общение через публикации в прессе, конференции, информационные бюллетени, интерактивные ресурсы и др.), развиты достаточно слабо [7].

Можно сказать, что важнейшей задачей остается развитие человеческого потенциала. Необходимо такое развитие системы, которое позволит ей готовить педагогов, ориентированных на достижение образовательных результатов.

Возможно, необходимо направить больше ресурсов на переподготовку и повышение квалификации учителей именно в сфере развития психологической готовности к деятельности в условиях модернизации.

Связывая модернизационные процессы с профессиональной компетентностью преподавателя - организатора ОБЖ, следует отметить, что диапазон знаний в области обеспечения безопасности неуклонно расширяется, появляются новые разделы, углубляются межпредметные связи, усиливается интеграция различных сфер общественной деятельности, обеспечивающих

безопасность и охрану здоровья, повышаются требования к педагогу как к личности, так и к профессионалу.

В.В. Гафнер выявил и обобщил ряд основных особенностей содержания курса ОБЖ и методики его преподавания, которые предъявляют к профессиональной деятельности учителя ОБЖ в условиях модернизации образования определенные требования:

1) Интегративный характер курса, а также большое количество взаимосвязей внутри него. Имея самостоятельное содержание и свои неотъемлемые компоненты во всех других без исключения предметах, курс опирается на систему межпредметных знаний об источниках опасностей и средствах их предупреждения и преодоления, т.е. имеется системное знание. Реализация системного подхода требует от педагога жизненного опыта, эрудиции, владения содержанием смежных учебных дисциплин в необходимом объеме, развития системного стиля мышления.

2) Учет психологии чрезвычайных ситуаций. Незнание особенностей мышления и поведения людей в опасных для жизни и здоровья ситуациях, неверная оценка обстановки, выбор неправильного способа действия по ее разрешению может привести к ослаблению противодействия внешним угрозам, возникновению психоэмоционального напряжения и уменьшению шансов на выживание. От преподавателя требуется качественная психологическая подготовка, особенно в аспектах, связанных с вопросами безопасности.

3) Практическая направленность курса. Реализация данной особенности осложняется спецификой практических занятий и отсутствием возможности находиться в условиях, когда учащиеся могли бы почувствовать значение получаемых знаний, так как это сопряжено с определенной степенью риска для жизни и здоровья. Рассуждения в спокойной обстановке учебного класса о действиях в опасных ситуациях могут сильно различаться с действиями в реальной ситуации.

4) Специфичность знаний курса. Невозможно знать ответы на все вопросы курса. По подсчетам Г.С. Чеурина, чтобы знать ответы на все вопросы курса ОБЖ, самому преподавателю - организатору необходимо пройти подготовку в объеме не ме-

нее 11 тысяч учебных часов. Кроме этого, знания могут понадобиться в любое время: через час, через год, спустя 10 лет. Любая чрезвычайная ситуация по-своему уникальна и принимать решение о возможном варианте действий придётся человеку, когда рядом не будет преподавателя и тетради с конспектами. Поэтому одной из главных задач для преподавателей является научить учеников мыслить самостоятельно, проявлять творческую инициативу к решению возникающих проблем. Подразумевается наличие таких качеств и у самого преподавателя.

5) Способ подачи учебного материала. Л.С. Выготский отмечал: «Наихудшим приёмом является усиленное и настойчивое введение в сознание учеников тех поступков, которых он не должен совершать. Заповедь «не делай чего-нибудь» уже есть толчок к совершению этого поступка, т.к. она вводит мысль о поступке в сознание и, следовательно, тенденцию к её осуществлению...». Обилие правил, начинающих с частицы «не», безусловно, ограничивает вероятность совершения действий способных ухудшить сложившуюся ситуацию, но в чрезвычайных ситуациях не менее важно быстро и грамотно действовать. Для этого нужна конкретная цель, сформулированная в позитивной форме, и путь к ней.

6) Сильное рассредоточение занятий во времени и организация учебного процесса не способствуют восприятию и запоминанию учебной информации и противоречат закономерностям физиологии и психологии: урок по предмету проводится только 1 час в неделю (в 10 классах – 2 часа). Исходя из этого, представляется важным требование качественной подготовки педагога к занятию. Самостоятельная подготовка учителя безопасности жизнедеятельности очень затруднена по причине недостаточного обеспечения специальной и методической литературой.

7) Формирование современного миропонимания совместно с другими естественнонаучными курсами. При этом внимание должно быть распределено между личной, национальной и глобальной составляющими безопасности. Не следует забывать ни на минуту генеральную цель курса ОБЖ (зафиксированную в нормативных документах) – формирование у обучающихся соз-

нательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретение ими способности сохранять жизнь и здоровье в неблагоприятных, угрожающих жизни условиях, оказание помощи пострадавшим. Прежде чем формировать у обучающихся сознательное и ответственное отношение к личной безопасности и безопасности окружающих необходимо, чтобы указанное отношение было сформировано у самого преподавателя [3, 4].

Таким образом, в современных условиях модернизации образования формирование психологической готовности преподавателя - организатора ОБЖ к деятельности представляет серьезную задачу. Проводимые исследования и накопленный опыт педагогов требуют научного осмысления. Следует выявлять не только условия повышения психологической готовности, но и обстоятельства, препятствующие этому процессу. Различия между преподавателями ОБЖ в характере образования (педагогического или военного), накопленного жизненного и профессионального опыта требуют различных подходов к анализу проблемы становления психологической готовности к деятельности в условиях модернизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абасов, З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде [Текст] // Высшее образование в России. – 2003. – № 10. – С.18-22.
2. Барабанщиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики [Текст] / А.В. Барабанщиков и др. – М.: Просвещение, 1988. – 269 с.
3. Гафнер, В.В. Мониторинг становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Гафнер. – Екатеринбург: [б.и.], 2005.
4. Гафнер, В.В. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого-педагогическая проблема [Текст] // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2004. – № 9. – С. 15-17.

5. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск.: БГУ, 1978. – 182 с.

6. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб., 2004. – 592 с.

7. Модернизация российского образования: достижения и уроки. Аналитический доклад группы экспертов Всемирного банка [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.curator.ru/news/news_285.html

ДПО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА

О.В. Соловьев (Ярославль)

Характерной особенностью современного этапа развития российского общества является непрерывно нарастающая интенсивность и динамичность разномасштабных и разнонаправленных изменений, которые глобально охватывают все сферы и процессы жизнедеятельности людей. В связи с этим перед системой высшего профессионального образования встает ряд новых задач, в том числе и создание условий для формирования конкурентоспособности выпускников, развития их профессиональной мобильности.

На сегодняшний день наблюдается недовольство как со стороны работодателей, так и общества в целом в отношении качества подготовки специалистов в вузах. Действительно, мобильные рынки труда предъявляют новые требования к молодым специалистам: адаптивность, способность результативно работать уже на старте карьеры, готовность к обучению на протяжении всей жизни и т.д. Очевидно, что в системе профессионального образования обострилась необходимость развития профессиональных квалификаций трудовых ресурсов для рынка труда с целью усиления их мобильности посредством создания общих сопоставимых уровней профессиональной компетентности и критериев оценки. Следует также учитывать, что данные направления модернизации приходится осуществлять в условиях

значительного сокращения бюджетного финансирования образовательной сферы.

Институциональные и структурные изменения в системе профессионального образования связаны с востребованностью перехода от предметно-ориентированного обучения к обучению, нацеленному на результат, возросшей значимостью неформального образования, с насущной необходимостью интеграции традиционного образования, профессиональной и практической подготовки. Всё более популярной становится концепция «обучения в течение всей жизни», расширение социальных и возрастных рамок образования. Все эти факторы и процессы, проходящие под их воздействием, с одной стороны, создают ряд затруднений в подготовке востребованных специалистов, а, с другой стороны, определяют тенденции развития образовательной практики.

Анализ и систематизация исследований, посвященных проблеме профессиональной мобильности выпускника вуза, позволили нам обозначить сущностную характеристику исследуемого феномена.

Во-первых, на наш взгляд, формирование профессиональной мобильности будущего специалиста, создание условий для ее повышения являются важной педагогической проблемой. На современном этапе трансформации общества ее решение становится необходимой предпосылкой для успешного развития образовательных систем и, соответственно, экономического роста всего общества.

Во-вторых, говоря о мобильном профессионале, следует, в первую очередь, иметь в виду подготовку и развитие личности, способной самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования, благополучно миновать периоды профессиональных кризисов, не поддаваться маргинализации сознания. Именно такие индивиды составят основу социального фундамента демократического общества и будут представлены самым многочисленным классом профессионалов.

При наличии разных взглядов на рассматриваемую нами проблему мнения исследователей сходятся в том, что профессиональная мобильность поддается целенаправленному разви-

тию, а также саморазвитию при соответствующем педагогическом сопровождении этого процесса. Основанием для такого утверждения является то, что, по мнению большинства исследователей, профессиональная мобильность выпускника может быть введена в систему основополагающих ценностей высшего образования как ценность терминальная, базовая и ценность инструментальная, направляющая деятельность педагогов на эффективное решение задач формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся.

В этой связи развитие профессиональной мобильности выпускников становится актуальнейшей задачей профессионального образования в России и во всех странах мира, а сама мобильная личность профессионала выступает как целевой ориентир современного образования.

Сегодня пора студенчества знаменует собой начало профессиональной карьеры, самую плодотворную ее часть в плане приобретения широкого спектра компетенций, в том числе дополнительных, которые задают базу для социального, профессионального и творческого роста. Ведь для достижения успеха в профессии надо быть не только грамотным специалистом в своей сфере, но и уметь работать с информацией, свободно владеть компьютером, иметь навыки делового общения, речевого воздействия и многое другое. В связи с этим очевидно, что дополнительное образование сегодня становится значимой частью системы непрерывного профессионального образования. В условиях конкуренции наличие дополнительной квалификации значительно повышает рейтинг выпускника любой специальности на рынке труда, школы тоже ждут многогранного учителя, это является показателем его мобильности и профессиональной перспективности, усиливает социальную защищенность.

В связи с вышесказанным, одной из перспектив модернизации системы высшего профессионального образования нам представляется развитие системы ДПО вузов, расширение спектра её услуг именно для внутреннего клиента – студента. Студент, одновременно с основной специальностью, должен иметь возможность пройти обучение по дополнительной образовательной программе, а также получить новую квалификацию.

При этом программы дополнительного образования для студентов целесообразно строить на следующих принципах:

– конкретность – получение документа, подтверждающего наличие дополнительной квалификации; ориентация на современный уровень требований к компетенциям специалиста; четко выраженная практическая направленность обучения;

– модульность – возможность из набора независимых учебных курсов - модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;

– технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и коммуникационных технологий.

Ориентация профессионального образования на развитие профессиональной мобильности личности не может быть реализована только в рамках учебного процесса, а требует внесения необходимых корректив во все компоненты и звенья непрерывной системы подготовки кадров, а также изменения характера ее взаимодействия со сферой профессиональной деятельности. С этой точки зрения, определяющее значение для целенаправленного формирования профессиональной мобильности выпускников вуза имеет создание интеграционной образовательной среды, структурно объединяющей в целостное единство все уровни непрерывного профессионального образования – от допрофессионального (пропедевтического) до послевузовского – на основе общей образовательной стратегии и в соответствии с принципами открытости образования, преемственности образовательных уровней, взаимообусловленного многомерного взаимодействия образования с профессиональной сферой.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что система дополнительного профессионального образования, обладающая гибкостью в построении программ приобретения дополнительных компетенций и траекторий индивидуального развития профессионала, динамичностью в организации обучения будущих специалистов, имеет значительные возможности для решения проблемы развития профессиональной мобильности выпускника вуза на этапе получения основного профессионального образования.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СИСТЕМЫ ДПО

О.В. Соловьев (Ярославль),

А.Ю. Куликов (Ярославль)

Современная концепция модернизации российского образования определила основные направления развития, среди которых:

- совершенствование содержания образования с учетом новых потребностей общества и достижений педагогики;
- введение государственных образовательных стандартов нового поколения, методов итоговой аттестации;
- создание системы непрерывного профессионального образования;
- компьютеризация и информатизация учебного процесса.

Современное образование призвано обеспечить подготовку квалифицированных кадров для поддержки и реализации фундаментальных позитивных процессов развития общества. Становление рыночных отношений привело к модернизации производства и формированию сферы бизнеса. Коренные демократические изменения в обществе привели к пересмотру целей и ценностей образования. Система образования как бы раздвоилась для обслуживания потребностей этих сфер. Стало очевидным, что общество не может успешно развиваться без развития у граждан навыков жизни в новом демократическом обществе.

Проблемы высшего профессионального образования широко известны:

- материально-техническая база устарела;
- качество подготовки выпускников слабо ориентировано на потребности производства, бизнеса;
- уход научной элиты и молодых преподавательских кадров в корпоративные образовательные учреждения, бизнес и производство;
- резкое сокращение экспериментальных научных исследований.

Сравнивая эффективность возможных траекторий обучения студентов для достижения определенного уровня благополучия, можно прийти к выводу, что чем больше общих и про-

фессиональных компетенций имеет выпускник высшего профессионального образовательного учреждения в плоскости производство – бизнес, тем вероятнее получение им работы, которая обеспечит высокий уровень благополучия.

Выпускники бакалавриата, получившие повышенный уровень базовых знаний, менее востребованы в сфере производства и бизнеса по сравнению с профессиональным вузом из-за недостаточного уровня профессиональных компетенций. Достижение ими определенного уровня благополучия возможно после стажировки на производстве, или профессионального обучения в магистратуре, или в учреждениях дополнительного профессионального обучения. Высокий уровень профессионального обучения в вузе возможен при наличии:

- развитой учебной и научно-технической инфраструктуры;
- современной производственной базы для выполнения курсовых и дипломных работ (желательно на рабочем месте будущей после окончания вуза работы);
- развитой системы повышения квалификации и переподготовки, которая должна осуществлять мониторинг образования и актуальных потребностей общества, осуществлять непрерывное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, бывших выпускников ссузов, вузов, работников образовательных учреждений, производства и бизнеса, давать новые компетенции студентам.

При наличии госсектора в экономике государство заинтересованно в качестве базовой подготовки студента и повышении квалификации профессорско-преподавательских кадров. Сочетание академической подготовки и знание производства делают востребованным выпускника вуза на рынке труда.

В новых условиях основными задачами формального образования, повышения квалификации должны стать формирование общих компетенций пользования правами демократического общества и образовательного пространства профессиональной подготовки детей и взрослых. Перед преподавателем вуза должны быть поставлены две различные, но связанные целевые установки. С одной стороны, сформировать основные навыки и уме-

ния жизни в демократическом обществе, выявить способности, потребности, интересы, морально-волевые качества студента, научить методам учения (научить учиться). При этом неотъемлемыми атрибутами педагогической деятельности должно стать конструирование динамики познания посредством организации исследовательской, креативной деятельности учащегося. С другой стороны, чтобы это выполнить, необходимо одновременно реализовать и традиционную образовательную функцию – обучение общим и профессиональным компетенциям.

Сотрудничество государства, школ, учреждений среднего, высшего и дополнительного профессионального образования – создаст возможность сформировать оптимальное образовательное пространство.

Государство инвестирует средства на получение общего образования, непрерывного повышения квалификации педагогов. Оно устанавливает образовательные содержательные стандарты, контролирует качество базового образования. В профессиональном обучении роль государства – в формировании образа современной интеллигенции, научной элиты и инвестирование средств в подсистемы базовой подготовки студентов, в том числе и дополнительного профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава, переподготовки выпускников вузов.

Таким образом, в оптимальном образовательном пространстве учреждения системы дополнительного профессионального образования осуществляют доведение качества базового и профессионального образования в вузе, в соответствии с актуальными потребностями экономики, государства и общества в целом. Именно благодаря существованию такой системы в вузе, могут в полной мере учитываться интересы и бизнеса, потребности которого более гибкие и динамичные.

Подсистема дополнительного профессионального обучения может доводить уровень компетенций выпускника до требований будущего работодателя. Эти учреждения, предлагая разнообразные формы профессионального обучения (очное, вторая смена, дистанционное, вечернее, заочное и т.д.), дают возможность студенту, выпускнику и уже работающему человеку прой-

ти курс профессионального обучения и после успешного окончания курса стать востребованным специалистом на рынке труда.

Двухуровневая схема высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура) позволяет студенту реализовать в образовательном пространстве множество различных траекторий профессионального обучения. Система повышения квалификации и переподготовки преподавателей в модели оптимального образовательного пространства осуществляет модернизацию образования, управление качеством базового и профессионального образования, мониторинг, аттестацию преподавателей, профессиональное обучение бакалавров, выпускников вузов.

Представленная модель образовательного пространства дополнительного профессионального образования способна в полном объеме функционировать и добиваться требуемого результата при условии заинтересованного участия государства и всех субъектов экономической деятельности. Университет имеет положительный опыт работы в этом направлении при реализации проектов, связанных с развитием фармакологического кластера Ярославской области.

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

Ю.В. Соловьева (Оренбург)

Понятия «конкуренция», «конкурентная деятельность» достаточно широко используются в теории и практике современного менеджмента. Конкуренция – состязательность, соперничество, напряженная борьба юридических и физических лиц за покупателя, за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции как объективного процесса «вымывания» некачественных товаров. Как свидетельствуют словари и справочники, аналог термина «конкуренция» - соперничество, столкновение различных интересов. Как сам термин, так и явление, им обозначаемое, достаточно древнее. Глубинные корни

конкуренции уходят в необходимость постоянного ведения борьбы за существование, за относительно лучшие условия жизнедеятельности, за выживание, наконец.

История человеческого общества, в особенности экономическая, это история конкурентной борьбы, история изменения ее форм, методов в соответствии с меняющимися условиями общественного бытия. Особую веху в истории конкуренции составляет период советской экономики, когда господствовала точка зрения, что на смену конкуренции пришли товарищеское сотрудничество, коллективизм на базе общественной собственности. Однако в отличие от естественного экономического соперничества в рыночной экономике, в своеобразных товарно-денежных отношениях конкуренция производителей и потребителей существовала в форме борьбы за дефицит, заказы, субсидии из государственного бюджета и другие привилегии.

В рыночной экономике конкуренция естественна и неизбежна: меняются ее формы и методы. Официальные документы РФ определяют конкуренцию следующим образом: конкуренция – состязательность хозяйствующих субъектов, когда их самостоятельные действия эффективно ограничивают возможность каждого из них односторонне воздействовать на общие условия обращения товаров на соответствующем на товарном рынке.

Характерные черты конкуренции:

- жесткость, конфликтность взаимодействия субъектов;
- взаимное соперничество между субъектами;
- суверенное право каждого субъекта на реализацию своего интереса неизбежно приводит к столкновению интересов, к достижению своего интереса за счет других.

Различают три типа конкурентного поведения: креативный, приспособленческий, обеспечивающий (гарантирующий).

Таким образом, мы видим, что в успешности конкурентного поведения наиболее важным моментом является наличие конкурентной стратегии. Конкурентная стратегия – это концепция и подчиняемая ей система действий субъектов, направленная на достижение ее конечных целей.

Изначально, конечной целью любого предприятия или организации является успешность действий (будь то максима-

ция доходов, монополизация рынка товаров, либо победа в конкурсе).

Конкурентоспособность – свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке. У каждой из этих групп своя стратегия. Поскольку конкуренция – жестокая схватка друзей – врагов используются военные термины.

«Новички» - озабочены поиском «рыночной ниши» и закреплением в ней. Ниша должна быть достаточных размеров и прибыльности, давать возможность роста, а главное не вызывать интереса более крупных и сильных конкурентов.

«Ведомые» не конкурируют с представителями первой и второй групп, экономят средства за счет копирования проторенного пути.

«Претенденты на лидерство» обладают значительными атакующими потенциалом, у многих монополистические притязания по отношению к тем, кого они преследуют и между собой. Их атака может носить фронтальный (комплексный) характер, т.е. осуществляться по многим направлениям одновременно или фланговый характер, т.е. атаки по одному из направлений.

«Лидеры» должны отражать атаки как других лидеров, так и претендентов на лидерство, использовать приемы фронтальной и позиционной обороны.

Грамотная конкурентная стратегия для лидеров состоит в оптимальном сочетании обороны, атаки, маневрирования и контрнаступления.

В соответствии с содержательной функцией субъектов принято выделять следующие типы конкурентов:

- виоленты – крупные высоко устойчивые субъекты;
- пациенты – специализированные субъекты, работающие в своих нишах;
- эксплеренты – мелкие и средние субъекты (экспериментаторы);
- коммутанты – мелкие универсальные субъекты, использующие гибкости маневра.

Наличие столь разнородных субъектов делает формы и методы конкурентной борьбы неисчерпаемыми. Деление субъектов на виолентов, пациентов, эксплерентов и коммутантов осуществляется, не столько на основе величины организации и объемов выпускаемого продукта, сколько на способах достижения цели и выбора конкурентной стратегии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова, В.Г. Гуманная педагогика и духовность образовательного пространства [Текст] / В.Г. Александрова // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. – 2002. – № 2. – С.227-229.
2. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
3. Белая, Г.В. Теоретические основы университетского менеджмента: Монография [Текст] / Г.В. Белая. – М.: Изд-во ОГПУ, 2001. – 304 с.
4. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2008. – 272 с.
5. Фахрутдинов, Р.А. Инновационный менеджмент [Текст] / Р.А. Фахрутдинов. – М: Бизнес-школа, Интел-Синтез, 2000.
6. Хоскинг, А. Курс предпринимательства [Текст] / А. Хоскинг. – М.: Международные отношения. – 134с.
7. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методике обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
8. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование [Текст] / И.Г. Шендрик. –М.: АПКИ-ПРО, 2006. – 156 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ: КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Ю.Л. Сорокина (Москва)

В настоящее время актуальной является проблема обеспечения высокого качества образования для специалистов в рамках курсов повышения квалификации. Вопрос заключается в том, чтобы обязательное повышение квалификации становилось способом расширения собственных компетенций. Это необходимо для того, чтобы в профессиональной деятельности начали проявляться процессы, создающие условия для профессионального роста.

Необходимо рассмотреть два аспекта процесса повышения квалификации: первый – это содержание обучения, которое часто воспринимается как качество образования, второй – психологическое сопровождение данного процесса. Такой ракурс позволит увидеть специфику краткосрочных программ, направленных на расширение знаний специалистов в определенной, достаточно узкой профессиональной области. Конечно, важными являются и другие стороны процесса повышения квалификации, например, методы работы преподавателей, но в данной статье мы остановимся только на указанных двух аспектах.

Первый аспект – обеспечение качества образования через содержание программ курсов повышения квалификации для психологов. Содержание должно отвечать потребностям, связанным со сферой деятельности специалистов. Знание потребностей позволит создать программы повышения квалификации, согласованные с запросами практики. Обсуждая свою мотивацию перед прохождением курсов повышения квалификации, практические психологи называют индивидуальные цели, среди которых наиболее важными являются следующие: узнать новые методы работы, овладеть новыми техниками, получить более глубокие знания в конкретной области психологии. Параллельно с внутренними целями часто называется и внешняя – получение документа о повышении квалификации. Для психологов эта цель

чаще связана с обеспечением спокойствия в связи с соответствием формальным требованиям, что обусловлено, прежде всего, внутренними потребностями снятия беспокойства из-за давления со стороны руководства организации.

Важно учитывать в какой именно профессиональной сфере (образование, медицина, бизнес и т.д.) работают специалисты-психологи, для которых данные курсы разрабатываются. Психологи-практики имеют профессиональные потребности, которые способствуют стремлению приобретать новые практические навыки для выполнения деятельности и желанию расширить свои знания в определенной области. Практические психологи в сфере образования испытывают трудности, связанные с дефицитом знаний и навыков в области консультирования и психотерапии, владения методами и техниками. Желание расширять свои возможности в этих областях для решения задач практики сочетается с оценкой себя как профессионала, способного оказать эффективную психологическую помощь. Важным является понимание, с кем работают данные специалисты и ориентироваться в разработке программы на обеспечение необходимого содержания. Если это школьные психологи, то, прежде всего, это может быть углубление знаний в консультировании детей и подростков, учителей, работа с семьями. Если это психологи - консультанты, то это могут быть сферы связанные с клинической психологией, особенностями работы с клиентами в различных психотерапевтических направлениях. Независимо от сферы деятельности, для многих психологов наиболее важным в процессе повышения квалификации является формирование навыков владения определенными техниками. Эти запросы практических психологов могут ложиться в основу разработки курсов повышения квалификации.

Одним из ожидаемых результатов обучения для психологов - практиков является возможность личностного роста. У большинства специалистов данной сферы личные интересы, реализуемые в профессиональной деятельности, обеспечивают качество и удовлетворенность жизнью. В связи с этим, содержание курсов повышения квалификации должно быть ориентировано на индивидуальные траектории личностного роста слуша-

телей. Это очень трудный процесс, так как для его осуществления необходим индивидуальный контакт с каждым участником курсов и прояснение личных пожеланий. Это возможно делать в ходе групповой дискуссии в начале обучения, определиться с вопросами, которые будут освещены на занятиях, уточнить, что возможно дополнительно включить в программу, а что останется за рамками данного обучения. В зависимости от пожеланий участников, некоторые темы можно предложить в виде печатных материалов, за счет чего увеличить время для освоения практических навыков. Дальнейший процесс связан с расширением программы, которое обеспечивает преподаватель благодаря своему профессиональному мастерству.

Важно что, содержание курсов повышения квалификации для психологов должно включать углубленные знания в узких областях психологии, формировать навыки, связанные с освоением конкретных психологических техник, желательно с указанием того, в работе с какими проблемами и какими клиентами их наиболее эффективно использовать. Так же содержание должно быть конкретизировано с учетом индивидуальных запросов слушателей.

Второй аспект – это психологическое сопровождение процесса повышения квалификации, которое необходимо для обеспечения «экологичности» процесса обучения взрослых. Это возможно, если учитывать профессиональные психологические особенности самих специалистов и характеристики деятельности, которую они осуществляют, возрастные характеристики, социальные и семейные. Существуют определенные закономерности профессионального развития, которые показывают, что специалисту каждые 3-5 лет необходимо менять приемы выполнения деятельности, выходить на инновационные способы, что бы оставаться в профессии или в конкретной организации, если в системе невозможен карьерный рост. Чаще всего для практических психологов нет новых должностей в организации, которые позволили бы оставаться полностью внутри профессии. Меняя должность, психологи утрачивают часть возможностей для осуществления практической деятельности. Так, например, став руководителем, либо педагогом, что часто происходит в обще-

образовательных школах, специалист уже не может быть практическим психологом в своей организации, так как новый статус определяет дистанцию, доверие, субординацию в процессе общения, непривычные обязанности, которые противоречат функционалу психолога. Именно эта особенность – линейность карьеры, затрудненность карьерного роста и приводит специалистов к ощущению необходимости личностного роста. Тогда может происходить смешение понятий личностного роста и профессионального. Здесь, однако, нет конфликта. Методы и техники, которые осваивают психологи в процессе повышения квалификации, позволяют им прорабатывать личные проблемы, что приводит к улучшению психологического состояния, понимаю себя, развитию творческого потенциала, расширению внутренних возможностей. Это обеспечивает как повышение оценки своего профессионализма и эффективности своей деятельности, так и личностный рост.

Психологи испытывают различные трудности в процессе прохождения курсов повышения квалификации: одни из них организационного характера, вторые – психологические. Первые связаны, например, с графиком работы школьных психологов, необходимостью быть частью системы, вторые - с нежеланием раскрываться лично, что всегда сопровождает процесс повышения квалификации у психологов, где избежать самораскрытия очень сложно.

Перечисленные особенности, сопровождающие повышение квалификации у психологов, приводят к тому, что в течение всего процесса обучения слушатели предъявляют достаточно высокие требования не только к содержанию программы, но и к мастерству преподавателей. Важно, чтобы квалификация преподавателей была высока не только в плане педагогических технологий, обеспечивающих процесс передачи и усвоения знаний и навыков. От преподавателей, осуществляющих обучение на курсах повышения квалификации для психологов, требуется высокий уровень владения навыками консультирования, владение психотерапевтическими техниками, способность не только провести демонстрацию применения какой-либо методики, но и умение научить других ее применять, привести примеры успеш-

ных и неудачных клиентских случаев из собственной практики. Так же важно работать с сопротивлением, которое в группах психологов менее явно проявляется, в силу профессиональной осведомленности, но достаточно сильно влияет на весь процесс освоения новых техник и методик. Повышенный уровень тревожности у психологов приводит к тому, что многие из них недооценивают уровень своего профессионализма. Это необъективно, как показывают результаты индивидуальных бесед, в которых описываются результаты деятельности. Снятие напряжения и установление контакта в начале процесса обучения снижает влияние сопротивления на эффективность усвоения программы. В этом случае категоричность в оценках, за которой скрывается желание развить свой потенциал, с одной стороны, и закрытость и трудность взаимодействия, связанные с тревогой, - с другой, сменяется готовностью воспринимать материал и повышением сотрудничества.

Психологическое сопровождение слушателей курсов повышения квалификации заключается в том, чтобы обеспечить личностный рост слушателей посредством повышения профессионального мастерства, поддерживать доброжелательность и учет индивидуальных особенностей психологов, что достигается за счет высокого уровня квалификации преподавателей, являющихся одновременно практиками в той сфере консультирования и психотерапии, методы которой осваиваются слушателями.

Таким образом, качество образования и психологическое сопровождение на курсах повышения квалификации оценивается психологами по нескольким параметрам:

- наличие обучения практическим методам во время занятий;
- учет индивидуальных профессиональных потребностей специалистов в процессе преподавания и внесение коррективов в содержание программы курсов;
- возможности личностного роста в процессе повышения профессионального мастерства;
- приобретение знаний и навыков, позволяющих решать больше профессиональных задач (оказывать помощь трудным клиентам);

- уровень квалификации преподавателей, предполагающий наличие консультационной практики;
- способность преподавателей создать на занятиях безопасный психологический климат;
- проведение курсов несколькими специалистами – практиками, работающими в разных направлениях консультирования и психотерапии.

Психологическое сопровождение обучения психологов предполагает создание таких условий для проведения обучения, в которых будут соблюдены этические нормы с одной стороны, установлен контакт слушателей с преподавателями, созданы безопасные условия для самораскрытия.

Такой подход в организации и проведении курсов повышения квалификации оценивается психологами как содержательный, развивающий, информативный, способствующий повышению профессионального мастерства.

ОРГАНИЗАТОРСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.И. Тарабарина (Ярославль)

В последние годы понятие компетентности как цели образования выступает в качестве одного из центральных понятий в мировой образовательной практике. В современном обществе, где знания, уровень интеллектуального развития человека становятся главным стратегическим ресурсом и важнейшим фактором развития экономики, значительно повышается социальный статус образования, предъявляются новые требования к его уровню и качеству. Это обстоятельство обусловило необходимость использования «компетентностного» подхода к формированию целей и оценке учебных достижений [2]. Суть этого подхода состоит, образно говоря, в том, что цели обучения формулируются в виде триады - «умение действовать», «умение быть» и «умение жить» [1].

Анализ исследований по проблеме показывает, что компетенция есть структура, состоящая, во-первых, из совокупности

знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; во-вторых, из свойств личности; в-третьих, из потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. По мнению К. Кин, компетенцию можно сравнить с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [4].

Прежде всего, отметим, что содержание практической готовности педагога к профессиональной деятельности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относится и организаторская компетенция. В.В. Чапайкин определяет организаторскую компетенцию, как системное качество личности, характеризующее ее готовность и способность к организаторской работе [3].

Анализ имеющейся литературы позволяет сделать вывод о том, что отдельные стороны развития организаторской компетенции рассматривались в рамках работ, посвященных изучению готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности (Т.А. Воронова, М.И. Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Н.А. Колмакова, Н.В. Останина и др.) [3].

Рассмотрение данного понятия в рамках развивающейся концепции компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Дж. Равен, Г. Халаж, Н. Хомский, Р. Уайт и др.) позволяет определить педагогические условия развития организаторской компетенции. Это, во-первых, формирование у обучающихся установки к осуществлению организаторской деятельности; во-вторых, актуализация потребности обучающихся в самообразовании; в-третьих, стимулирование развития у обучающихся навыков самоанализа, самоконтроля, самооценки. Реализация данных педагогических условий в образовательном процессе обеспечивает достижение более высокого уровня развития организаторской компетенции.

Следует отметить, что развитие организаторских компетенций предполагает не только умение проектировать деятельность на уровне теории, но и владение практическими навыками

в реализации своих проектов. Организаторские компетенции предполагают умение ставить перед собой и коллективом цели, которые дадут ожидаемый результат: планировать деятельность с теми, кто ее будет осуществлять; делить цель на более мелкие задачи, превращать их в дифференцированные задания для групповой и индивидуальной работы. Вместе с тем, организаторская компетенция проявляется в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность детей или коллег, учебный материал и др. Кроме того, она проявляется в желании выполнять обязанности, в умении объяснять последствия собственного поведения, в инициативности – способности планировать и действовать самостоятельно.

Есть и другие характеристики организаторской компетенции, например, готовность к использованию различных методов и способов стимулирования деятельности: поощрение, оказание доверия, предъявление разумных требований, выдвижение близких и далеких перспектив и пр.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Развитие организаторской компетенции будущих педагогов следует осуществлять в процессе обучения на основе компетентного подхода, предусматривающего усвоение знаний, умений и способов организаторской деятельности.

2. Развитие организаторской компетенции предусматривает поэтапный процесс, учитывающий самоактуализацию личности студентов.

3. Результаты развития организаторской компетенции определяются уровнем знаний, уровнем сформированности организаторских умений и уровнем сформированности профессионально-личностных качеств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рыжаков, М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации [Текст] / М.В. Рыжаков //Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4.

2. Филатова, Л.О. Компетентный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности

школьного и вузовского образования [Текст] / Л.О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – №7. – С.9-11.

3. Чапайкин, В.В. Формирование и развитие организаторских способностей [Текст] / В.В. Чапайкин // Социальные идеалы в стратегиях общественного развития. - Ч.2: Межвуз. науч. сб. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005. – С.316-318.

4. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design [Text]: Implementation Issues (111 – 122). - Brussels: IBM Education Center, 1992. - 153 p.

ПРИОРИТЕТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

И.Ю. Тарханова (Ярославль)

Модернизация системы дополнительного профессионального образования (ДПО) представляется нам, прежде всего, как политика ускоренного развития данной образовательной структуры с целью преодоления застоя и обеспечения уровня образования, отвечающего национальным интересам, целям и стратегиям прогресса. Реформы российской системы высшего профессионального образования актуализировали проблему качества преподавания, и, как следствие, расширение требований к компетентности преподавателя вуза. В этих условиях наблюдается изменение ожиданий, как самих преподавателей, так и руководства кафедр и факультетов, от результата повышения квалификации научно-педагогических кадров – они ориентированы на развитие базовых компетенций педагога, необходимых для осуществления деятельности в новых условиях.

Перед современной системой ДПО ставится задача подготовить кадры, которые смогут осуществить повышение эффективности и качества высшего профессионального образования. В связи с этим можно прогнозировать, что одним из основных направлений модернизации системы дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского

состава вуза, в ближайшее время будет определено компетентностно-ориентированных критериев оценки результата повышения квалификации.

Уточним наше понимание соотношения терминов «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность». Под профессиональной квалификацией вслед за Е.Е. Вяземским [1] мы понимаем, в первую очередь, результат обучения в системе базового образования – основного и дополнительного, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. А профессиональная компетентность определяется нами как явление, интегрирующее профессиональные теоретические знания, практические умения, апробированные в опыте, и профессионально значимые личностные качества [5].

Для проектирования компетентностно-ориентированного результата дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников необходимо теоретико-методологическое обоснование содержания данного результата, адекватное компетентностной парадигме и обеспечивающее общность методов, норм, технологий оценки профессиональной компетентности преподавателя вуза.

При этом, основываясь на содержании образовательных стандартов нового поколения, в качестве методологии дополнительного профессионального образования можно выделить системно-деятельностный (компетентностный) подход, положенный в основу иных уровней образования – общего и профессионального.

Вместе с тем, следует учитывать специфику системы послевузовского образования – оно ориентировано на взрослых потребителей образовательных услуг, которые, как правило, имеют сформированную жизненную позицию, профессиональное кредо, сложившееся мировоззрение. В связи с этим не представляется возможным говорить о «формировании» компетенций слушателей курсов повышения квалификации – они, как правило, сформированы на том или ином уровне, скорее целью системы ДПО является совершенствование отдельных компетенций, способных существенно повлиять на развитие профессиональной компетентности научно-педагогических кадров.

В связи с вышесказанным, мы предлагаем расширить методологию компетентностного подхода положениями подхода андрагогического, выделенного в зарубежной [4] и отечественной [2, 3] практике образования взрослых, который опирается на социальные и психофизиологические особенности взрослого обучающегося. Андрагогический подход ориентирован на осознание субъектом обучения своих потребностей, удовлетворяемых в сфере образования, и сознательную активность, деятельность по их удовлетворению.

Рассматривая постдипломное образование как андрагогический процесс, следует говорить о еще одном виде компетентности – андрагогической компетентности специалистов системы ДПО (методистов, администраторов, преподавателей, консультантов и тьюторов).

Подход как методологическая категория рассматривается с позиции парадигмальности, что позволяет утверждать, что компетентностный и андрагогический подходы к модернизации системы ДПО реализуются в контексте парадигмы личностно-ориентированного образования. Методологическими принципами данной парадигмы являются: культуру- и природосообразность; ценностно-смысловая направленность; субъектность; вариативность.

Соответственно личностно-ориентированной парадигме, повышение квалификации научно-педагогических кадров современных вузов должно представлять собой:

1) процесс и результат профессионального развития и самореализации личности преподавателя;

2) процесс, направленный на создание условий для роста компетентности педагога путем мотивации его когнитивной мобильности, самостоятельного и осознанного определения им целей профессионального саморазвития, содержания и траектории самообразования;

3) процесс, опирающийся на наличный уровень профессионального развития преподавателя, обладающего общекультурными, социальными, и профессиональными компетентностями.

Таким образом, в качестве основных приоритетов модернизации системы дополнительного профессионального обра-

зования научно-педагогических кадров, выделенных на основе компетентностного и андрогогического подходов следует отметить:

- ориентацию системы ДПО профессорско-преподавательского состава на конкретные образовательные запросы слушателей, диагностику их затруднений в осуществлении профессиональной деятельности в изменяющихся условиях;

- повышение уровня гибкости и вариативности образовательного процесса, учет различий в уровне базовой компетентности слушателей;

- реализацию моделей смешанного обучения: проведение групповых и индивидуальных занятий, использование аудиторных форм обучения и электронных модулей, методическое и психологическое сопровождение процесса преодоления профессиональных затруднений;

- использование модульной структуры программ ДПО, включающей в себя, как минимум: модуль диагностики уровня компетентности и личностных особенностей обучаемых, модуль целеполагания и проектирования слушателем уровня своего профессионального развития, модуль реализации индивидуальной образовательной траектории, модуль оценки и самооценки уровня развития профессиональной компетентности;

- развертывание форм опережающего обучения, профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров на основе оперативного реагирования на изменения в системе высшего профессионального образования;

- выстраивание в процессе повышения квалификации отношений продуктивного взаимодействия со слушателями, которые приносят в процесс обучения свой педагогический опыт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вяземский, Е.Е. Теоретико-методологические основы повышения квалификации преподавателей истории в Российской Федерации в условиях открытого многокультурного общества [Текст] // Сборник материалов Международного конгресса «Российская историческая наука на современном этапе: перспективы исследования и реализации национальной образова-

тельной политики» (Казань, 18–19 апреля 2007 г.). – Казань: Алма-Лит, 2007.

2. Дидактика непрерывного педагогического образования как системная технология: инновационные аспекты андрагогики: монография [Текст] / под ред. И.Г. Хадиуллина. – М.: Изд-во РИЦ «Школа», 2006.

3. Канатов, А.И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования [Текст] / А.И. Канатов // Человек и образование. – 2010. – №1. – С.41-44.

4. Gorzka, G., Lanzendorf, U. Europeanizing Doctoral Studies: the Russian Federation and Germany on the Way to Bologna. [Text] Kassel University Press, GmbH. 2006 p.12

5. Walter, A. Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess [Text] // HIS Kurzinformation: A6/2005. P. 49-60

ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ СОШ И ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ

А.Г. Трофимчук (Новочеркасск)

Основными элементами профессиональной компетентности учителя СОШ и преподавателя ВУЗа являются систематически совершенствуемые педагогические коммуникации, процесс воспитания и его основных составляющих.

Для гармонии педагогических коммуникаций учителю (преподавателю) необходимо обладать следующими компетенциями.

Знать основы педагогической этики, по мнению швейцарского философа Ф.Р. Вейсса необходимо: «Математика, физика и вся прочая следующая за ними вереница наук вводят нас лишь в преддверие храма мудрости, которого святою святых составляет Этика» [2]. Педагогическая этика (педагогическая деонтология), на основе общеэтических положений, определяет те морально-нравственные нормы, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с администрацией, учащимися, их родителями, коллегами. Гуманистическая педа-

гогика считает в качестве исходной этической нормы - любовь к детям.

Также он должен уметь обогащать творческими находками планируемое занятие, чтобы заинтересовать и вовлечь обучаемых в процесс учения, знать и уметь применять навыки эмоциональной саморегуляции. При посредстве аутогенной тренировки (или другой методики), необходимо довести формулу «Я совершенно спокоен» до немедленного исполнения в любой педагогической ситуации.

Помимо этого, педагогу важно обладать навыками бесконфликтного общения. Целесообразно руководствоваться следующими правилами:

- Помните, что прямолинейность хороша, но не всегда!
- Критикуйте, но не критиканствуйте!
- Чаще улыбайтесь! Улыбка мало стоит, но дорого ценится!
- Сказать правду тоже надо уметь!
- Будьте независимы, но не самоуверенны!
- Не превращайте настойчивость в назойливость!
- Не ждите справедливости к себе, если Вы сами не справедливы;
- Не переоценивайте свои способности и возможности.
- Не проявляйте инициативу там, где в ней не нуждаются.
- Проявляйте доброжелательность!
- Проявляйте выдержку и спокойствие в любой ситуации.
- Реализуйте себя в творчестве, а не в конфликтах[1].

Педагогу необходимо развивать культуру речи. Высокий уровень культуры речи предполагает и непрерывное самосовершенствование техники речи. В этой связи следует обратить внимание на дикцию, силу голоса, тембр, темп речи и другие особенности собственной речи. Образцами для подражания в овладении техникой речи, например, могут быть дикторы радио и телевидения, однако, необходимо развивать и собственную индивидуальность. Использование даже отдельных аудиозаписей и их самоанализ дает очень многое. Важнейший показатель речевой культуры оратора (учителя, преподавателя) – это богатый

словарный запас, точность и образность фраз и выражений, это умение лаконично и просто сформулировать свою мысль. Оратор с высокой культурой речи отличается богатством словарного запаса, смысловой точностью выражений, соблюдением языковых норм произношения, образностью и точностью словоупотребления [1]. Важно выработать и навыки привлекательности невербального общения. Говорят, что лучший и самый совершенный жест тот, который не замечают слушатели, так как они увлечены содержанием речи оратора. Выразительный жест (слегка поднятая, как бы отрубаящая фразу, рука, сжатый кулак, быстрое, как бы овальное движение руки) должны дополнять и усиливать фразу, подчеркивать сформулированную оратором мысль[1].

Педагог должен знать процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей, уметь заниматься самовоспитанием, семейным взаимовоспитанием и обладать навыками планирования и реализации в процессе обучения воспитательных элементов, воспитательной функции обучения.

Процесс воспитания представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости [4]); с одновременным изжитием противоположных отрицательных (застывания, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мешанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия, трусости, туеядства, косности[4]), применёнными в повседневной жизни[5].

Для организации самовоспитания учителя (преподавателя) необходимо оборудование домашнего Досугового центра совершенствования духовного мира, представляющего синтез библиотеки, фонотеки и видеотеки с научно – методически ото-

бранными книгами (Толстой Л.Н. «Круг чтения»), аудиозаписями (Робертино Лоретти, Эмма Шаплин, Анна Нетребко) и видеозаписями (х/ф.«Моя прекрасная леди») высокого духовно-нравственного содержания, а также аппаратурой для прослушивания, просмотра и Дневником самовоспитания.

Для развития положительных моральных качеств и изжития отрицательных используем специальный алгоритм:

а) анализ характеристики положительного морального качества;

б) анализ характеристики отрицательного качества;

в) общечеловеческие ценности о положительном качестве;

г) анализ необходимости развития положительного качества: Почему положительное моральное качество необходимо развивать? Что происходит с человеком при отсутствии его в сознании? Сможет ли помочь его развитие Вашей повседневной жизнедеятельности? Чему, по Вашему мнению, поможет его развитие Вашим знакомым, друзьям, родным, близким и всем людям?

д) анализ необходимости изжития отрицательных качеств: Как проявляется отрицательное моральное качество в Вашей повседневной деятельности? Что способствует его проявлению? Почему это качество необходимо изживать?

е) Определение составляющих положительного качества, необходимых для повседневной жизнедеятельности;

ж) ежедневный контроль проявления обоих качеств с записью в Дневник самовоспитания:

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев, В.И. Деловая риторика [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1993.

2. Вейсс, Ф.Р. Нравственные основы жизни [Текст] / Ф.Р. Вейсс. – Минск.: Юнацтва, 1994.

3. Козьло, П. Мактуб [Текст] / П. Козьло. – М.: Сфера, 2001.

4. Словарь по этике [Текст]. – М.: Политиздат, 1989.

5. Трофимчук, А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей. Монография [Текст] / А.Г. Трофимчук // Новочерк. гос. мелиор. акад. – Новочеркасск, 2009.

ОСОБЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СТРАНЫ

И.В. Упенице (Рига)

Концепция модернизации образования не оставляет сомнений в том, что качество высшего профессионального образования, качество подготовки современных специалистов в любой отрасли экономики, науки и культуры в первую очередь зависит от уровня профессионализма преподавательского состава вуза. Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностной системе образования меняет суть, цель и мотивы образования; степень ответственности участников образовательного процесса и позицию педагога; формы, методы и средства обучения, систему контроля и оценки ЗУН (знания, умения, навыки) и значит, порождает настоятельную необходимость в повышении именно преподавательской инновативной компетентности научно-педагогических кадров.

Роль педагога сегодня меняется. Из преподавателя – носителя знаний и урокодателя он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых, то есть в преподавателя - менеджера. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студента и всячески поддерживает его инициативу. Студенты – полноценные участники процесса образования, разделяющие с учителем ответственность за процесс и результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Образно говоря, проблема должна пройти «через руки студентов». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению той или иной проблемы и связанного с ней учебного материала.

Современный педагог разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновывать, исследовать, обобщать, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать, сравнить и т.д., симулируя творческую мыслительную деятельность студентов, включение

их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения, предположений. Это дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, отстаивать свою позицию. По нашему мнению, современный студент, вместо получения знаний в готовом виде, принимает полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного. Для организации процесса конструирования нового знания преподавателю необходимо обладать целым рядом профессиональных умений.

Необходимо отметить, что в современных образовательных учреждениях используется инновационный подход к формированию профессиональной компетентности преподавателя. В исследованиях современных ученых выделены конкретные профессиональные умения, которые являются показателями профессиональной компетентности: организаторские; проективные; конструкторские; гностические; коммуникативные.

Например, гностические умения педагога предполагают его аналитической способности, способности к моделированию и синтезу. Конструкторские - требуют пространственного мышления, коммуникативные связаны со способностью выступать публично, точно и образно формулировать мысли, управлять эмоциональной сферой (своей и слушателей). Но важнейшим условием эффективной организации учебного процесса является наличие проективных умений, реализуемых в процессе проектирования, и организаторских умений, в основе которых не только деятельность, но и интуиция (педагогическое чутье). Импровизационные умения – это синтез всех компонентов педагогической профессиональной компетентности, они предполагают совершенное владение своим предметом, ораторское искусство и актерские способности, знание имиджмейка.

Все вышесказанное требует обновления как принципов подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, так и самого процесса, а значит, и педагогической деятельности тех, кто участвует в образовательных программах.

Во-первых, необходимо задать индивидуальную траекторию переподготовки конкретного преподавателя на основе первичной диагностики и самодиагностики его личностных качеств, педагогических способностей и профессионального уровня.

Во-вторых, целевая интенсивная подготовка должна быть организована на базе широкого набора учебных модулей.

В-третьих, использование методов активного и интерактивного обучения необходимо, прежде всего, для развития организационных и проектировочных умений, артистических и импровизационных способностей при организации занятий в форме тренингов, игр, дискуссий, подготовка проектов.

В-четвертых, важно выявление мотивов педагогической деятельности.

Мотивации к профессиональному росту через систему повышения квалификации, мешает стереотипное представление о «повышении квалификации» как о малозначимом, формальном и не нужном, но порой обязательном явлении.

Мотивирование – это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Эффективность управления учебным процессом обучения педагогов во многом зависит от успешности мотивирования слушателей. Формирование внутренних мотивов к успешному обучению гораздо эффективнее внешней мотивации с помощью стимулов. Для этого необходимо создать потребность в обучении, то есть ощущение нехватки знаний; подсказать пути устранения этой потребности и направление действий; помочь в осуществлении действий; помочь добиться результата; вознаградить за их осуществление, например, показать профессиональный рост преподавателя, его дальнейшие перспективы личностной самореализации.

Таким образом, обозначаются следующие концептуальные подходы к организации повышения квалификации научно-педагогических кадров:

- обучение и повышение квалификации – постоянно развивающаяся система профессионального совершенствования.
- Эта система ориентирована на образовательные потребности и ключевые преподавательские компетенции (пред-

метные, психолого-педагогические и системно-квалитативные). Последняя связана практической реализацией ответственности профессорско-преподавательского коллектива за качество образования по конкретной специальности. Вся команда преподавателей участвует практически в анализе и коррекции системы подготовки посредством проектирования своей педагогической системы как части коллективного проекта обновления управления качеством по данной специальности.

– Повышение квалификации осуществляется на основе компетентного личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

– Виды повышения квалификации по назначению достаточно традиционны:

- 1) к аттестации (прохождении по конкурсу);
- 2) для вновь назначенных на должность;
- 3) для молодых преподавателей.

– По содержанию образовательные курсы могут быть проблемными, комплексными, целевыми.

– Возможны варианты организации обучения: на базе одного коллектива (кафедры, факультета) и командное обучение, которое наиболее перспективно в условиях модернизации высшей школы, поскольку предполагает создание коллективно-проекта.

Необходимо обратить внимание и на формирование организационной компетентности преподавателя в рамках повышения квалификации.

Организационную культуру преподавателя должны развивать как содержание образовательной программы, так и собственно сама организация учебного процесса на занятиях для преподавателя высшей школы.

Миссией образовательной программы для научно-педагогических работников может быть: формирование инновационной педагогической и организационной (или управленческой) компетентности на основе обучения современным образовательным технологиям.

Основные цели для ведущих программу:

- научить организовать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;

- развивать умение организовывать учебную деятельность студентов в системе разных образовательных технологий (например, дебаты, портфолио, тренажер и т.п.) на основе «погружения» в роль студента и преподавателя для своих коллег;

- предоставить палитру образовательных технологий, показать возможности их использования;

- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;

- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передача опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационных компетенций, проектирования и использования современных образовательных технологий для обеспечения качества высшего образования;

- сформировать установку на инновационный подход к проектированию подсистем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;

- выработать практические навыки по реализации конкретных образовательных технологий в учебном процессе;

- освоить основные игротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;

- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки.

Интересными формами рефлексии и самооценки могут быть: оценка каждого дня занятий; заполнение экспресс - анкеты по итогам модуля (блока); первоначальная оценка своей педагогической системы, ее характеристика (достоинства и недостатки), ее сравнение и обобщение (анализ наработанных модулей) с итоговой работой; анализ модели, педагогической системы по предмету (дисциплине, курсу, блоку, модулю, занятию); опреде-

ление точек своего профессионального роста и перспектив преподавательской деятельности.

В целом, система контроля на всех этапах обучения должна включать систему самоконтроля (обобщение, тренажеры, проверка по образцу, текущие тесты), взаимоконтроля (взаимопроверка тестов, тренажеров) и итогового контроля со стороны преподавателя.

В результате курсовой подготовки проводится анкетирование слушателей с целью определения эффективности курсов, и последующей корректировки их содержания и организационной структуры на основе замечаний и предложений (рефлексия организаторов повышения квалификации).

Обобщая вышесказанное необходимо констатировать, что современный образовательный процесс в системе повышения квалификации преподавателей вуза реализуется в форме интенсивного организационного интеллектуального взаимодействия друг с другом в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

СИСТЕМА РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.С. Усанина (Ярославль)

В последнее время, контингент учащихся школы становится всё более неоднородным. Как правило, в каждом классе есть дети с особыми потребностями и нуждами. Для успешной реализации педагогических целей образовательных учреждений в условиях индивидуализации образовательного процесса от его специалистов сегодня требуется создание системы регулирования профессиональной компетентности специалистов, работающих в начальном звене. Именно эффективная система позволит поддерживать высокий уровень компетентности работников школы в профессиональной и социальной сферах, постоянное совершенствование методической грамотности, развитие ком-

муникативных умений и креативности. В связи с этим, всё более востребованными становятся разнообразные программы, направленные на совершенствование профессиональной компетентности специалистов младшего школьного звена, особенно актуальным является повышение квалификации молодых педагогов.

Организационное, методическое, психологическое сопровождение формирования профессиональной компетентности молодых учителей возможно осуществлять различными путями, например, через модель сопровождения, целью которого является повышение педагогического мастерства каждого педагога и всего коллектива в целом. Данная модель ориентирована на осуществление ряда задач: выявление исходного уровня педагогического мастерства каждого педагога; выработку потребности в самообразовании, саморазвитии; развитие индивидуальной педагогической техники.

Основанием для создания системы регулирования профессиональной компетентности молодых специалистов в образовательном учреждении являются низкие показатели по кадровому составу, в том числе:

- низкий уровень стабильности;
- средний образовательный и профессиональный уровень специалистов;
- большинство педагогов начальных классов – молодые специалисты.

В связи с этим, возникает необходимость осмысления и поиска новых ресурсов работы. Особым компонентом этой необходимости определилась работа по регулированию профессиональной компетентности молодых специалистов с целью обеспечения их скорейшего профессионального роста.

Проблема заключается не только в недостатке практического опыта молодых специалистов, но и в отсутствии знаний по педагогическим основам реализации ФГОС, так как не все начинающие педагоги имеют необходимое профессиональное образование. Молодые сотрудники – это главный ресурс образовательного учреждения, поэтому необходимо предоставить им

широкие возможности для профессионального роста, личного развития и самореализации.

По нашему мнению, можно выделить два основных подхода к решению проблем адаптации индивида к социальной и профессиональной деятельности.

Первый подход сложился в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон). В традициях этой школы адаптация понимается как процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление к сложившимся нормам, устоям, традициям.

Второй подход разрабатывался в рамках гуманистической парадигмы (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс). В ней адаптация рассматривается как процесс самоактуализации «Я - концепции», самореализации личностью своих способностей, процесс преодоления факторов, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению [3].

Методологической основой системы регулирования профессиональной компетентности молодых специалистов мы определили гуманистический подход. Основным вектором развития профессиональной компетентности молодых учителей мы сформулировали развитие особого внимания к навыкам осознанного практического применения полученных теоретических знаний. Именно недостаточное владение этими навыками заставляет новичка заняться самообразованием. Например, заместитель директора по методической работе знакомит молодого педагога с оснащением и часами работы методического кабинета, делает подборку методической литературы и периодических изданий по интересующим вопросам. Помощь молодому специалисту неизбежно влечет за собой оценку его педагогической деятельности. Молодой педагог испытывает потребность в своевременной положительной оценке своего труда – похвала поднимает настроение, стимулирует, вселяет уверенность, повышает интерес к делу.

Разнообразные формы работы с молодыми специалистами способствуют развитию познавательного интереса к профессии, активному освоению приемов работы с детьми и их родите-

лями, оказывают положительное влияние на совершенствование профессиональной деятельности. К работе «Школы молодого педагога» привлекаются опытные, творческие специалисты. В рамках школы рассматриваются теоретические и практические вопросы. Для молодых педагогов проводятся дискуссии «Адаптация молодого специалиста в школе». Педагоги делятся своими трудностями и проблемами, совместно ищут пути их решения. Активно используются открытые занятия с последующим обсуждением увиденного, семинары-практикумы, где теоретический материал подкрепляется примером из практики, показом отдельных приемов и способов работы.

При проведении консультаций применяются разнообразные приемы: решение педагогических ситуаций, метод имитации рабочего дня учителя, «мозговой штурм», решение кроссвордов. Все это позволяет уточнить знания по конкретной теме, расширить кругозор.

В современных условиях реформирования российской системы образования особое значение приобретает тот факт, что начинающий педагог должен в максимально короткие сроки адаптироваться в новых для него условиях деятельности. В рамках реализуемой нами программы используются три основных технологии работы с молодым специалистом:

Наставничество – тип подготовки к работе, обеспечивающий занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике и в широком диапазоне. Выстраивая процесс наставничества, мы руководствуемся рекомендациями М.Н. Недвецкой [4]. Как показывает наш опыт, наставничество создает особую атмосферу в коллективе, становится дополнительным стимулом к развитию для опытных педагогов, а для молодых специалистов такое «внутрифирменное» повышение квалификации зачастую является уникальной возможностью приобретения и отработки педагогических навыков.

Аттестация педагогических кадров — очень значимая процедура в оценке профессионализма и качества их работы. Эта работа ведется в три этапа: подготовительный этап; «партерство»; этап проведения и анализа аттестации [2]. В период

между курсами необходимо самообразование: расширяет и углубляет знания, полученные в предшествующей курсовой подготовке; способствует осмыслению передового опыта на более высоком теоретическом уровне, совершенствует профессиональные умения.

Аттестация, таким образом, выступает как система контроля уровня профессионализма, и как база для разработки индивидуальных программ деятельности учителя.

Самообразование – это самостоятельное приобретение знаний из различных источников с учетом интересов, склонностей каждого конкретного педагога, первая ступень к совершенствованию профессионального мастерства [1]. В целях обеспечения условий для самообразования в школе постоянно обновляется и пополняется библиотечный раздел справочной и методической литературой, опытами работы педагогов. Методические журналы изучаются и систематизируются по годам, используются для составления тематических каталогов, помогают педагогу познакомиться с разными взглядами ученых и практиков на проблему.

Таким образом, как показывает наш опыт, система регулирования профессиональной компетентности молодых специалистов в образовательном учреждении с использованием системного подхода к организации повышения профессиональной компетентности сотрудников школы помогает начинающим педагогам выполнять профессиональные функции, снижает риск профессионального выгорания, оказывает благотворное влияние на становление личностных установок, а также способствует позитивному восприятию профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белая, К.Ю. Самообразование педагогов в ДОУ [Текст] / К.Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2007, № 2. – С.37 – 41.
2. Голицина, Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей [Текст] / Н.С. Голицина. – М.: Скрипторий, 2005. – 176 с.

3. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие. 2-е издание (дополненное) [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006 – 304 с.

4. Недвецкая, М.Н. Кто поможет молодому педагогу? Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений и педагогов-наставников [Текст] / М.Н. Недвецкая. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 116 с.

МЕТОДЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

П.С. Федорова (Ярославль)

Учитывая современную ситуацию в России и мире, актуальной является проблема воспитания в человеке устойчивой мотивации к получению знаний в процессе его личностного и профессионального становления. В таких реалиях образовательная среда должна трансформироваться, стремясь быть адекватной вызовам общества.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом отечественных и зарубежных ученых. В.А. Ясвин, определяя понятие «образовательная среда», трактует его следующим образом: «...под образовательной средой мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4]. Структура образовательной среды, согласно В.А. Ясвину, включает в себя четыре компонента:

- субъекты образовательного процесса;
- социальный компонент образовательной среды;
- пространственно-предметный компонент образовательной среды;
- технологический компонент образовательной среды.

Д.В. Иванов под образовательной средой понимает область действительности, в рамках которой происходит трансля-

ция социокультурного опыта и содержатся паттерны такого развития ее субъектов, вследствие которого они в состоянии осознанно, самостоятельно и ответственно осуществлять преобразование педагогической системы и самого себя.

Г.А. Ковалев предлагает выделять в качестве структурных единиц психологического анализа образовательной среды следующие компоненты:

- физическое окружение – архитектура, особенности планировки учебных помещений, степень открытости-закрытости конструкций;

- человеческий фактор – личностные особенности субъектов образовательного процесса, степень влияния скученности на социальное поведение индивидов, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности субъектов образования;

- программа обучения – стиль преподавания, характер социально-психологического контроля, содержание программ обучения и т.п.

По нашему мнению, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. В качестве основного интегративного критерия образовательной среды выступает способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного и профессионального развития. Если мы обратимся к системе высшего профессионального образования, то образовательная среда вуза представляет собой многоуровневую систему условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсном аспектах. Учитывая вышеотмеченное, можно выделить следующие основные составляющие образовательной среды современного университета:

- социальный статус вуза (его цели, мировоззренческие основы, базовая образовательная концепция и стратегия образовательной деятельности);

– объем, структура и направленность содержания образования, определяемые государственным стандартом, его региональным и вузовским компонентами;

– взаимосвязь традиционных и новейших информационных и педагогических технологий в процессе обучения;

– качество образовательного процесса, которое обусловлено общей культурой, профессиональным мастерством и масштабом личности педагогов;

– взаимосвязь учебной и научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава и студентов;

– учебно-материальная база университета, условия жизнедеятельности студентов.

Среди наиболее важных элементов образовательной среды необходимо выделить социально-психологический климат, так как его регулирование позволяет решить ряд важнейших для администрации, профессорско-преподавательского состава, студенческих коллективов проблем: повышение эффективности деятельности, развитие профессионально важных качеств, умений, навыков и так далее.

Можно обозначить следующие основные методы регулирования социально-психологического климата:

– относительно стихийное стремление самих субъектов образовательной среды к такой социально-психологической саморегуляции отношений, которая обеспечивала бы поддержание наиболее благоприятной атмосферы (в этом случае происходит хаотичное распределение внутригрупповых связей и отношений);

– достаточно организованная и целеустремленная работа факультетов, кафедр, социальных служб, профессорско-преподавательского состава исходя из накопленного опыта;

– деятельность деканатов, кафедр, ППС с опорой на достижения практической социальной психологии.

Регулирование социально-психологического климата, осуществляемое в ходе учебно-воспитательного процесса, включает диагностику социально-психологического климата и психологическое сопровождение, которые позволяют не только прогнозировать социально-психологический климат, но и выра-

ботать практические рекомендации по совершенствованию учебной и воспитательной работы в вузе.

Осуществление данной работы требует проведения специальных мероприятий, основой которых является четко спланированная научная и организаторская работа в ходе учебно-воспитательного процесса в учреждении высшего профессионального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кондратьев, Ю.М. Социальная психология студенчества: учебное пособие [Текст] / Ю.М. Кондратьев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 160 с.

2. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования // Университетское управление. – 2004. – № 2(30). – С. 102-110.

3. Новиков, М.Г. Методы регулирования социально-психологического климата студенческих коллективов на этапе вхождения в профессию [Текст] / М.Г. Новиков // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – с.111-117.

4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.Г. Чёботова (Ярославль)

Отличительной особенностью нашего времени является переход к новому состоянию общества, которое характеризуется резким повышением роли информационных процессов. Это, в свою очередь, требует от современного человека умения мыслить критически, т.е. уметь работать с информацией: находить и отбирать нужную информацию для решения поставленных задач, анализировать и оценивать ее, делать обоснованные выводы и принимать решения.

При подготовке специалиста со знанием иностранного языка в сфере профессиональной деятельности необходимо учи-

тывать специфику его будущей деятельности, чтобы он смог работать с информационными материалами, полученными из разных источников как на русском, так и на иностранном языках. Он должен быстро адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, самостоятельно приобретать знания, уметь грамотно работать с информацией, т.е. находить необходимую информацию для решения поставленной задачи, анализировать ее, обобщать, сопоставлять, делать аргументированные выводы и на их основании принимать решения. Иными словами, будущий специалист должен самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть проблему и искать пути ее решения, используя современные технологии, уметь применять полученные знания, а также генерировать новые идеи, мыслить творчески.

Уметь обрабатывать информацию, значит уметь пользоваться различными видами чтения и умениями аудирования для того, чтобы выделить главные мысли и нужную информацию, понять подтекст, определить отношение автора к описываемым фактам и событиям; сопоставить информацию из разных источников, уметь оценить информацию с точки зрения ее объективности и достоверности; уметь определить возможность использования проанализированной информации в профессиональной деятельности; уметь систематизировать полученную информацию. Чтобы использовать информацию в собственной профессиональной деятельности, выпускник вуза должен уметь подготовить аннотацию, реферат, доклад с использованием полученной информации; вести полемику и дискуссию, оперируя фактическими данными и аргументировано излагая свою точку зрения по конкретному вопросу. Все эти умения связаны с развитием критического мышления, которое предполагает формирование и развитие интеллектуальных умений и навыков рефлексивно-оценочной деятельности.

Критическое мышление - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, фор-

мулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [3].

Технология развития критического мышления появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Первоначально проект назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления». Совместная работа идеологов технологии и педагогов-практиков и российских ученых позволила адаптировать предложенную модель для российской педагогики, подробно рассмотреть дидактические, психологические и философские основы предложенного подхода, дополнить практическую часть проекта и создать модель, которая получила название «Технология развития критического мышления» (ТРКМ).

Важным в данной технологии является следование трем этапам: *evocation* (вызов, пробуждение), *realization* (осмысление новой информации), *reflection* (рефлексия) и соблюдение определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи и т.д. Урок, занятие, серия уроков (занятий), тема, курс могут быть построенны в соответствии с заявленным алгоритмом.

Технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с текстом. Особенность технологии – работа с информацией – чтение и письмо. Современная образовательная система должна не только давать умение адекватно воспринимать информацию, но и научить получать ее, оперировать ею, применять ее к конкретным жизненным ситуациям, интерпретировать эту информацию. Необходимым является также развитие у учащегося определенного объема умений и навыков работы с различными источниками знаний, воспитание способности не репродуцировать знания, а расширять их, применять в различных жизненных ситуациях. Важно уметь сформировать собственное отношение к фактам, проблемам, уметь выслушать других, найти совместные пути решения проблем [2].

Функции фаз технологии.

Важнейшими функциями фазы вызова являются:

– Информационная – вызов уже имеющихся у учащихся знаний, опыта по теме. Возможен вариант вызова знаний при помощи ассоциаций, предположений.

– Мотивационная – предъявляя «свой опыт», мы ждем его подтверждения и расширения, задавая «свои вопросы», хотим получить на них ответы, это всегда интересно ученику.

– Систематизационная – часто на стадии вызова учитель дает задание или помогает учащимся систематизировать материал до его изучения.

– Целеполагания. Технология развития критического мышления – единственная технология, которая помогает от декларации самостоятельного целеполагания перейти к научению этому умению. Озвучивая свои вопросы (запросы) к изучаемому, систематизируя знания на стадии вызова, ученик выбирает направления изучения темы, ставит собственные цели.

Итак, на стадии вызова рождается первоначальное знание, актуализируется опыт, формулируются вопросы, на которые хочется получить ответ – то есть информация, которую необходимо проверить, дополнить, изучить.

Вторая стадия – смысловая, где даются новые знания. На этом этапе учителю важно «не забыть» о работе, проведенной на стадии вызова, подавать новый материал, учитывая запросы учащихся, их опыт по данной теме, следуя за целями (запросами) учащихся. Таким образом, основными функциями стадии осмысления остаются: информационная, мотивационная, функция целеполагания.

На стадии рефлексии учителю важно организовать обсуждение пройденного таким образом, чтобы ученик смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от стадии вызова к стадии рефлексии. Не менее важным является и осознание своего «мыслительного пути», действий учащегося, оценки своей работы в команде, своего понимания пройденного, всего того, что мы определяем как инструменты, которые помогут ученику в дальнейшем, научат его учиться и без помощи учителя. Функция стадии рефлексии – это развитие рефлексивных метакогнитивных умений учащихся [2].

Рассмотрим конкретные приемы развития критического мышления студентов, которые необходимо использовать на занятиях по иностранному языку.

Ведущим приемом могут стать «кластеры» - выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы, часто интуитивно, распределяем их особым образом, komponуем по категориям. Грозди - графический прием в систематизации материала. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», то есть, располагаются в определенном порядке. Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда мы систематизируем информацию до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов. Большой потенциал имеет этот прием на стадии рефлексии: это исправления неверных предположений в «предварительных кластерах», заполнение их на основе новой информации, установление причинно-следственных связей между отдельными смысловыми блоками [4].

Еще одним приемом развития критического мышления является «Дерево предсказаний». Этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы с данным приемом таковы: ствол дерева - тема, ветви - предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» - обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения. Особенно часто этот прием применяется при анализе иноязычных текстов.

Широко распространенным приемом развития критического мышления учащихся являются «Бортовые журналы». Бортовые журналы - обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. Данный прием, возможно, использовать даже на начальном этапе изучения иностранного языка. Когда бортовой журнал применяется в самом простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, учащиеся записывают ответы на вопросы: что мне известно по данной теме и что нового я узнал из текста? Встретив в тексте

ключевые моменты, учащиеся заносят их в свой бортовой журнал. При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют графы бортового журнала, связывая изучаемую тему со своим видением мира, со своим личным опытом.

Большое значение отводится приёмам, формирующим умение работать с вопросами. В то время как традиционное преподавание строится на готовых ответах, которые преподносятся ученикам как данность, технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления. Таблица «Толстых» и «Тонких» вопросов может быть использована на любой из трех фаз урока: на стадии вызова - это вопросы до изучения темы; на стадии осмысления - способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при размышлении - демонстрация понимания пройденного. «Толстые» вопросы: Дайте объяснения, почему...? Почему Вы думаете...? Почему Вы считаете ...? Предположите, что будет, если ...? «Тонкие» вопросы: Кто? Что? Когда? Верно ли? Было ли? По ходу работы с таблицей в правую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. В левой колонке - вопросы, требующие подробного развернутого ответа.

Особое значение уделяется приемам развития критического мышления на стадии рефлексии. Рефлексия осуществляется на протяжении всего учебного процесса, выполняя на разных его этапах различные функции. Рефлексия может быть осуществлена в устной или письменной форме. При этом она имеет разное смысловое назначение. Устная рефлексия имеет своей целью обнародование собственной позиции, ее соотнесение с мнениями других людей. Среди всего разнообразия приемов устной рефлексии следует выделить «Двухрядный круглый стол». Этот прием имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной проблеме для участников. В процессе проведения «Двухрядного круглого стола» преподаватель формирует из участников две группы. Первая группа образует «внутренний» круг. Участники этой группы свободно высказываются по обсуждаемой проблеме. Участники второй группы («внешний круг») фиксируют высказывания участников внутреннего круга, готовя свои комментарии и вопросы. Участники внутреннего круга

должны четко и кратко выразить свое мнение, связывая его с предыдущими высказываниями. Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диалог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга преподаватель предлагает группе, образующей внешний круг, принять участие в обсуждении. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В конце работы преподаватель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии. Недостатком данного приема можно считать то, что для ведения дискуссии учащиеся должны достаточно хорошо владеть иностранным языком.

Однако, большинство ученых-психологов и педагогов, отмечают, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия. Наиболее известной формой письменной рефлексии является эссе - как произведение небольшого объема, раскрывающее конкретную тему и имеющее подчеркнута субъективную трактовку, свободную композицию, ориентацию на разговорную речь. Написание эссе призвано обратить учащегося к своему опыту во всех его противоречиях по определенному вопросу [1, 212].

Таким образом, использование технологии критического мышления в преподавании иностранного языка позволяют значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого ученика, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Учитель в свою очередь становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся, у него появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции учащихся, целостного развития их личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Развитие критического мышления на уроках [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 361 с.
2. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.
3. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000.
4. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://kmspb.narod.ru/posobie/priem.htm>

МОДИФИКАЦИЯ ЛЕКЦИОННЫХ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.В. Шарова (Ярославль)

Одной из основных целей высшего образования является формирование профессиональных знаний, умений, навыков и мышления специалиста, которое позволяет ставить и решать разные теоретические и практические проблемы.

По словам Б.Ц. Бадмаева, «перед преподавателем психологии в вузе стоит первоочередная задача – формировать учебную деятельность студента, или, говоря проще, научить его учиться психологии». Это означает, что преподаватель психологии должен заботиться не просто об освоении психологических знаний студентами, слушателями курсов, но и умении обучающихся использовать эти знания в своей практической профессиональной деятельности.

Традиционными формами обучения в вузе являются лекции, семинарские (практические) занятия и лабораторные работы. Причем большая часть аудиторных занятий отводится лекционным занятиям, чтение которых, обычно поручается теоретически подготовленным ученым – докторам и кандидатам наук. Перед лектором встает своеобразная творческая задача: пересказать теорию так, чтобы с одной стороны она была понятна слу-

шателям и позволила сформировать основные представления об изучаемом предмете, а с другой, должна стать интересной, личностно и профессионально значимой. Поэтому неслучайно в качестве основных функций лекционных занятий выделяются: информационная; ориентирующая; разъясняющая, объясняющая; убеждающая; увлекающая или воодушевляющая.

Однако наблюдение за работой обучающихся, особенно взрослых, на лекции свидетельствует о том, что она не всегда бывает эффективной для усвоения знаний. Недостатки лекционных занятий: большое количество слушателей, разный их темп работы, утомляемость, невозможность осмыслить весь научный материал, который они стремятся в первую очередь записать. В результате этих особенностей лекционных занятий у слушателей работает произвольное запоминание, привлекаемое лишь отдельными примерами из жизни или практической деятельности, а не осмысленное произвольное запоминание, которое является наиболее эффективным. Как не странно, методика преподавания лекций до сих пор несовершенна по сравнению с методиками современных уроков в общеобразовательных школах. К тому же в школах существуют методические объединения учителей соответствующих предметов, на которых обсуждаются программы, их выполнения, успеваемость учащихся по отдельным предметам, качество отработки учебных знаний, навыков, умений. Все эти формы методической работы педагогов в вузе практически сведены к минимуму. Таким образом, чтение лекций, которые являются в большинстве случаев для обучающихся основным источником информации, несмотря на наличие учебной литературы и на огромные возможности информационных технологий, остается несовершенной формой обучения. Все усовершенствования лекционных, да и практических занятий тоже, сводится в основном к использованию информационных технологий, мультимедиа для презентации материала, но усовершенствование терминологии, методов, методик преподавания в соответствие с современными требованиями к специалистам практически не осуществляется. Помимо разработки технологий лекционных занятий не менее важно структурировать теоретический материал таким образом, чтобы с одной стороны он ори-

ентировал и увлекал студентов, а с другой, позволял им оперативно подготовиться к любым контрольным, проверочным работам, экзаменам и зачетам.

Особый интерес представляют практические занятия, которые можно разнообразить активными методами обучения: тренингами, деловыми или ролевыми играми, семинарами, диспутами и т.п. Однако часто, в связи с невозможностью проверить фронтально знания обучающихся на лекциях, а также в связи с сокращением аудиторных часов, в последнее время практические занятия превращаются только в семинарские, где студенты выступают с докладами, а остальные студенты слушают. Такие семинарские занятия приводят к отвлечению слушателей на другие посторонние предметы и темы обсуждения, а также к укреплению их пассивной роли. Поэтому, при подаче материала докладчиком преподавателю необходимо организовать внимание других студентов, например, составить рецензию, конспект к выступлению, или ответить на вопросы, поставленные в начале занятия. К тому же последнее время слушатели более ориентированы не на получение знаний как таковых, а на приобретение неких умений и навыков, которые могут им пригодиться в практической будущей их деятельности или в жизни. Особенно ярко это наблюдается на занятиях по психологии: там, где речь заходит про их случаи из жизни, мнения преподавателя на какую-либо бытовую тему, то обучающиеся активизируются, шутят, задают вопросы, и уводят дискуссию в сторону от профессиональных вопросов. Отсюда следует, что психология только тогда является увлекательной для слушателей, которые обучаются по направлению «Психология», когда она касается их самих. В этом случае психология с одной стороны популяризуется и в связи с этим упрощается, с другой стороны лучше укладывается в житейские представления студентов о психике и её проявлениях. Казалась бы, что плохого в том, чтобы двигаться в изучении психологии по пути упрощения и популяризации? В этом есть доля правды о том, что при изучении любой дисциплины нужно учитывать особенности слушателей и их готовность к восприятию научных материалов. Однако разрушать основы науки из-за так называемой «доступности» конечно не стоит. В

данном случае, истина находится посередине: необходимо в преподавании психологии учитывать, что её сведения могут быть приложены к практической деятельности слушателей, с одной стороны, а с другой стороны, могут быть применены и проверены на практике при моделировании различных «рабочих» ситуаций. На практических и семинарских занятиях важно не только проверить знания обучающихся, организовать обмен мнениями, научить искать и пользоваться разными литературными источниками, но и актуализировать у них эффективные и неэффективные приемы организации собственных психических процессов, чтобы в результате анализа перестроить их. Таким образом, преподавание психологии на семинарских и практических занятиях в некотором смысле выполняет ещё и терапевтическую функцию.

С учетом практической направленности обучения психологии на курсах профессиональной подготовки, малого количества аудиторных занятий и большой учебной нагрузки на самостоятельную работу слушателей, необходимо выдавать материал в очень компактной форме. В этом могут помочь наглядные материалы на лекционных занятиях, что частично может заменить письменные виды работ. К таким наглядным материалам относятся сводные таблицы, основные понятия, классификации, схемы, рисунки, которые можно представить как в электронном виде, так и в раздаточном материале. Интересно, что больший эффект достигается именно в случае раздаточного материала, который слушатели могут забрать с собой и ещё раз ознакомиться в удобное для себя время и месте.

Как мы уже отмечали выше, научную психологию в процессе преподавания часто приходится адаптировать к житейским представлениям слушателей, чтобы способствовать лучшему усвоению материала. Особенно в процессе обучения взрослых людей, которые часто являются слушателями курсов профессиональной подготовки, возникают сложности из-за их социальных стереотипов и социальных установок, порой «закостеневших» на столько, что их очень трудно «раскачать». Особенно это происходит в тех случаях, когда у слушателей есть ярко выраженные религиозные представления о душе, противоречащие

материалистическому подходу в научной психологии. Все это приводит к необходимости разработки особой методики преподавания психологии, модификации содержания лекционных и семинарских занятий, не нарушая научные принципы и профессиональную этику психологов. Порой приходится проводить сеансы группового консультирования по поводу того, как конкретная психологическая методика или прием работает в реальной профессиональной деятельности психолога.

Лабораторные работы по психологии отводятся, как правило, на освоение методик исследования психических процессов и качеств личности. К сожалению, в рамках обучения на курсах профессиональной подготовки на лабораторные работы практически не выделяется время, что делает изучение многих дисциплин довольно абстрактным и снижает интерес слушателей.

Несомненно, лабораторные работы необходимы, они помогают усваивать теоретический материал по психологии, а также увидеть слушателям свои психические качества и процессы со стороны. Помимо знакомства с инструментарием психолога на лабораторных работах можно показать возможности использования методик для других прикладных исследований в междисциплинарных областях знаний и в практической деятельности, например, педагога, менеджера, юриста и т.д., но при этом необходимо подчеркивать, что более полную и качественную интерпретацию результатов может дать лишь специалист – психолог. К тому же лабораторные работы по психологии вырабатывают навыки интерпретации результатов, которые нужны обучающимся при написании собственных научных работ. Роль субъективного фактора исследователя даже в точных науках наиболее ярко демонстрируется в простейших экспериментах, где экспериментатор может исказить результаты вследствие своих индивидуальных особенностей, желаний, целей. Понимание условности, относительности, погрешности в исследованиях помогает слушателям более качественно планировать собственные исследовательские работы. Именно лабораторные работы приучают мыслить студентов, слушателей, научно, опираясь на основные принципы психологии: принципы объективности, детерминизма, системности. Когда речь об этих принципах идет на

лекции, слушатели не всегда понимают сущность этих требований к исследовательской работе, а в лабораторной работе можно показать, как эти принципы работают и как они могут применяться в практике.

Учитывая, что лабораторные работы требуют затрат времени, которого не хватает на курсах профессиональной подготовки, можно давать слушателям задания на дом, а потом наиболее интересные или трудно объяснимые факты разобрать на практических занятиях. Эта самостоятельная форма работы слушателей будет поддерживать и развивать их профессиональный интерес, и в то же время повысит качество обучения на курсах.

В качестве основных форм контроля у слушателей, как и у студентов, выступают зачеты и экзамены, а также промежуточные контрольные, тестовые работы. Если речь идет о подготовке специалистов— «не психологов», то важно делать акцент на правильном усвоении понятий и понимании психических явлений, их функционировании и проявлениях. Если же мы имеем дело с подготовкой будущих психологов, то здесь помимо усвоения знаний, необходимо задавать вопросы практико-ориентированные, о том, как работают или проявляются психические явления, по каким признакам их можно отслеживать, как можно с ними работать (исследовать, развивать, корректировать). Только в этом случае обучающиеся будут приучаться мыслить системно, соединяя теорию с практикой в любой момент их контроля знаний, умений и навыков, а потом и в своей непосредственно практической деятельности.

Таким образом, отмечая достоинства и недостатки традиционных форм обучения в вузе, и на курсах дополнительного профессионального образования, не стоит сводить инновации в образовании к техническим новшествам. Необходимо обновлять теоретические положения психологии с учетом современных достижений, модифицировать форму и содержание лекционных, семинарских и практических занятий, ориентировать слушателей курсов на использование приобретенных знаний, умений и навыков на практике, формируя необходимые социальные компетентности.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Шеминов (Ярославль)

В современной России в условиях нового стратегического курса, направленного на всеобщую модернизацию страны, как никогда нужны высококвалифицированные кадры, новое молодое поколение профессионалов для работы во всех сферах общества, обеспечение преемственности в их подготовке. Решающая роль в формировании кадров отводится образовательной системе, важнейшим направлением которой является начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Образование, интеллект, профессионализм, компетентность и социальная, профессиональная ответственность каждого гражданина становятся сегодня важнейшим фактором развития общества. Система начального, среднего и высшего профессионального образования, благодаря своим особенностям: непрерывность, системность, последовательность, является оперативной, сравнительно быстрой и эффективной формой включения молодежи в трудовую жизнь и, вместе с тем, важным этапом гражданского становления личности, ее духовно-нравственного развития, формирования профессиональной ответственности каждого. В течение ряда лет в государственных образовательных учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования нами изучались проблемы формирования профессиональной подготовки обучающихся, ее качество и гражданская общественная активность молодежи. Особое внимание при этом отводилось глубокому анализу механизмов и всего многообразия форм социального партнерства. Исследование проводилось в течение всего периода их обучения.

В исследовании принимали участие преподаватели, студенты, аспиранты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В их составе были психологи, социологи, социальные педагоги, политологи и другие специалисты. Оно показало, что социальное партнерство, гражданская инициатива, взаимное доверие при этом и ответст-

венность всех его субъектов друг перед другом и перед обществом являются одним из ключевых условий формирования грамотных, инициативных, ответственных профессионалов, а также укрепления гражданского общества.

Используя междисциплинарный системный подход и целый комплекс эмпирических, прикладных исследовательских методов позволило нам изучить проблему комплексно как в статике, так и в динамике, в текущем и ретроспективном плане, во всех ее внешних и внутренних взаимосвязях и отношениях. В результате был получен большой фактический материал. Его научный анализ, осмысление позволили сделать вывод, что особую актуальность сегодня в подготовке молодых кадров в системе начального, среднего и высшего профессионального образования приобретает степень сформированности у них социально и профессионально востребованных в настоящее время таких личностных качеств, социальная значимость которых задается сегодня, прежде всего, обновляющейся инновационной экономикой, работодателями и обществом в виде требований, предъявляемым к личности каждого выпускника, его практической, профессиональной деятельности, уровню квалификации гражданской и профессиональной ответственности.

Сегодня обществом востребованы такие качества выпускников как коммуникативность, толерантность, способность к работе в коллективе, инновациям, инициативе, самокритичности. Возросли также требования к их общему интеллекту, широкой компетентности, позитивно-мотивационной волевой сфере и трудовой отдаче каждого на своем рабочем месте. Наши исследования показали, что обществу нужны профессионалы готовые к самостоятельным решениям и практическим действиям в различных социальных ситуациях и формах, умеющих определить цель и задачи деятельности, выбрать оптимальные средства, методы и пути ее достижения. Наконец, от современного профессионала в случаи необходимости требуется способность видеть возможные альтернативы своих решений и действий, обеспечивая их качество и успешность. Следует отметить, что как наше исследование, так и исследования других ученых, наконец, практика, сама жизнь показывают, что профессиональная ответ-

ственность при этом называется в обществе основным качеством современного профессионала. Анализируя данные прежних и текущих исследовательских работ, мы попытались интегрировать в одном проекте все обобщения, полученные разрозненные факты, выводы и привести их к определенному единству и практической целесообразности. Достоверность и обоснованность результатов проведенных исследований были обеспечены всесторонним анализом проблемы при определении исходных теоретико-методологических позиций, комплексом теоретических и эмпирических методов адекватных целям и задачам исследования. Это было также обеспечено целенаправленным анализом опытно-экспериментальных задач и их решения и всех работ, проводившихся в течение ряда лет.

Вместе с тем, исследования показали, что эти задачи можно решить, если всю работу в этом направлении строить на принципах преемственности, последовательности, комплексности и вовлечении в социальное партнерство всех заинтересованных в ней субъектов, то есть в такой тип отношений, в котором объективно заинтересованы все важнейшие социальные группы и государство в целом. Сегодня социальное партнерство рассматривается как один из ведущих социальных институтов, тесно связанный с основными сферами социума – экономикой, социальной культурой и политикой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выборнов В.Ю. Социальное партнерство в сфере начального профессионального образования Ярославской области: опыт и проблемы [Текст] / В.Ю. Выборнов, Н.П. Карагезян, Л.П. Кригер, науч. рук. проф. М.И. Рожков. Под общей редакцией Т.А. Степановой. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003.

2. Социальное партнерство в образовательной сфере: опыт проблемы и перспективы развития [Текст] // Сб. статей под ред. проф. О.И. Зацепиной. – Ярославль: ЯФАТ и СО, 2006.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М.А. Юферова (Ярославль)

Модернизация современного образования диктует новые требования к профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, деятельность которого направлена на решение широкого спектра дидактических, воспитательных, дифференциально-психологических и социально-психологических задач.

В современном обучении приоритетными являются педагогические технологии, направленные на стимулирование самостоятельной познавательной деятельности студентов. Их реализация предполагает знание преподавателем индивидуально-психологических особенностей обучающихся, принципов организации совместной деятельности и продуктивного общения студентов в группе, а также владение технологиями регулирования и разрешения межличностных конфликтов и противоречий, которые объективно возникают в предметно-целевой основе совместной деятельности. В связи с этим, формирование конфликтологического компонента профессиональной компетентности преподавателя является актуальным направлением в системе дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки кадров.

Известно, что молодёжная среда в большей степени подвержена деструктивному влиянию экономических, политических, социальных факторов, в ней легче формируются радикальные взгляды и убеждения, среди молодёжи всё чаще наблюдается взаимная нетерпимость, недоброжелательность, повышенная агрессивность. В курсовых и дипломных исследованиях, выполненных по конфликтологической проблематике студентами ЯГ-ПУ им. К.Д. Ушинского (Астафьевой М.В., Горбуновой Л.А. Войтенко Н.С. и др.), получены результаты, свидетельствующие о высоком уровне конфликтности, низком уровне конфликтостойчивости, коммуникативной толерантности студентов. Поэтому, знание природы конфликтов, умение предвосхищать их

появление, прогнозировать возможный ход конфликтного противоборства и поведения участников конфликта, умение оказывать влияние на оппонентов и протекание конфликта, эффективно разрешать конфликт на справедливой и объективной основе – качества, необходимые современному преподавателю и неотъемлемые составляющие его конфликтологической компетентности.

Понятие «компетентность» трактуется как профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности.

Конфликтологическая компетентность – это система конфликтологических умений для решения профессиональных конфликтологических задач по управлению конфликтом и выполнению преобразующих функций по отношению к конфликтотогенной профессиональной среде. Показателями сформированности конфликтологической компетентности являются:

- 1) степень разрешенности конфликта;
- 2) наличие преобразований в конфликтотогенной профессиональной среде в результате решения специалистом профессиональных конфликтологических задач по управлению конфликтом [2].

Управление конфликтами - это процесс, включающий в себя: прогнозирование конфликтов и оценку их функциональной направленности, предупреждение или стимулирование конфликта, регулирование и разрешение конфликта.

Умение прогнозировать конфликт играет важную роль в деятельности преподавателя, прогнозирование конфликта – процесс, направленный на выявление причин конфликта в потенциальном развитии. К источникам прогнозирования конфликтов относится изучение индивидуально-психологических особенностей обучающихся, а также условий и факторов взаимодействия между ними (адекватность стиля управления коллективом уровня его развития, социально – психологический климат и уровень социальной напряженности в группе, феномены лидерства, особенности формирования микрогрупп и др.).

Предупреждение конфликта - это вид деятельности преподавателя, направленный на недопущение возникновения конфликта. К превентивным мерам предупреждения конфликтов в

учебно-воспитательном процессе, прежде всего, относятся: учёт потребностей и запросов обучающихся, подбор и расстановка студентов в рабочие группы с учетом их индивидуально-психологических особенностей, объективность и справедливость оценивания, формирование психолого-педагогической культуры общения студентов.

В противоположность предупреждению конфликта способность преподавателя *стимулировать конфликт* также является необходимым умением при наличии конфликтной ситуации или скрытого конфликта, снижающего продуктивность учебной деятельности. К средствам стимулирования конфликтов относятся: вынесение проблемного вопроса для обсуждения на собрание, критика сложившейся ситуации и др. Важным условием стимулирования конфликта является готовность преподавателя к конструктивному управлению им.

При условии достаточной зрелости конфликта, наличия потребности субъектов в его разрешении и необходимых средств и ресурсов, преподаватель может осуществлять деятельность, направленную на ослабление и ограничение конфликта – *регулирование конфликта*. Это предполагает владение основными технологиями регулирования противоречий (информационными, коммуникативными, социально-психологическими, организационными), а также основными технологиями посредничества.

Посредник включается в конфликтную ситуацию в качестве «третьей силы», которая занимает место «посередине» (*лат.* «*media*») между спорящими сторонами и способствует улучшению взаимопонимания между ними. Посредничество в конфликте, при котором посредник содействует сторонам в поиске соглашения, называется медиацией [1], а сам посредник — медиатором. Медиация, направленная на разрешение противоречий более чем двух человек, то есть группы людей, либо происходящая с привлечением группы, называется *модерацией* конфликта. Модератор организует процесс преодоления конфликта в группе. Методический репертуар модерации представляет собой технологии управления целенаправленным обсуждением тем конфликта, визуализации

процесса решения и обеспечения равной вовлеченности всех участников группы. Модератор использует коммуникативные навыки с целью достижения однозначного понимания принимаемого решения и согласия с ним всех участников. В случае конфликта он делает все для выявления скрытых мотивов и их понимания всеми вовлеченными сторонами.

Таким образом, деятельность, направленная на управление конфликтами, отличается разнообразием решаемых задач и предполагает не только повышение конфликтологической грамотности (осведомленности преподавателя о правилах поведения в конфликтах, способах их урегулирования или разрешения), но и развитие соответствующих умений и навыков, а именно, развитие операционально-технологического компонента конфликтологической компетентности. Перспективными представляются имеющиеся теоретические и практические наработки в области формирования конфликтологической компетентности. Так Н.В. Самсоновой обоснована сущность конфликтологической культуры специалиста, концептуальные идеи, принципы и технология её формирования в вузовском образовании. Конфликтологическая компетентность рассматривается как интегрированная характеристика конфликтологической культуры [2].

Г.С. Бережной разработан и теоретически обоснован конфликтно-средовой подход как основа формирования конфликтологической компетентности педагогов. Н.У. Ярычевым спроектирована технология развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации [4].

Внедрение в практику повышения квалификации программ с преобладанием активных и интерактивных форм и методов обучения, предполагающих аккумуляцию конфликтологического опыта преподавателей и развитие необходимых конфликтологических умений, является важным условием формирования конфликтологической компетентности специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина – СПб., 2000. – 464 с.

2. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография [Текст] / Н.В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

3. Цой, Л.Н. Конфликтное содержание коммуникации [Текст] // Мир психологии: Науч.-метод. журнал. – 2000. – №2. – С. 36-43.

4. Ярычев, Н.У. Применение активных и интерактивных методов обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров [Текст] // Психолого-педагогические технологии развития потенциала личности: сб. статей Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. – С. 87-92.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Н.В. Якимович (Переславль-Залесский)

В начале XXI века общественные требования к образованию существенно изменились. Это изменение принято связывать с так называемым «информационным взрывом», основным признаком которого – легкость получения, общедоступность информации. В новых условиях для эффективной работы недостаточно уметь воспроизводить полученные знания – нужно уметь творчески их применять в практических целях, уметь работать с разнородной информацией, использовать ее. Следовательно, важной образовательной задачей становится воспитание выпускников школ, готовых жить и работать в условиях информационного общества.

Общество будущего – это общество с востребованным образованием, поэтому важнейшая задача сегодня – создать и реализовать систему непрерывного образования, формирующую необходимый уровень компетентности обучающихся на всех ее уровнях.

Стратегические задачи, сформулированные в «Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов», ориентируют всю систему российского образования на развитие в соответствии с общенациональными интересами, а также с учетом общемировых тенденций.

Начиная со школьного образования, предполагается «формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции» [1].

Таким образом, произошел поворот к деятельностному подходу, направленному на самостоятельное, активное добывание знаний учащимися. Поворот к исследовательской деятельности в образовании.

Проводя исследования, учащийся погружается в творческое пространство и переходит в творческое состояние. Здесь ученик-исследователь добывает, накапливает, обобщает новые знания. Самое главное - нацеленность на поиск неизвестных ранее знаний, которые могут быть востребованы обществом.

«Исследовательское обучение» - как особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения - формирование у учащегося готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

В концепции ФГОС определено понимание основного результата образования как индивидуального прогресса в основных сферах личностного развития, достигаемого путем освоения универсальных и предметных способов действий, ведущих идей и ключевых понятий; достижения на этой основе способности к развитию «компетентности к обновлению компетенций». [1].

Компетентность рассматривается как общая готовность обучаемого установить связь между знанием и учебной, жизненной, практической или профессиональной ситуацией, а также сформировать процедуру ответственного решения рассматриваемой проблемы. Таким образом, формируется взаимосвязь

между сформированными знаниями, умениями, навыками и способностью их практического применения [2].

Одной из важнейших компетенций является исследовательская компетенция.

Профильное обучение можно рассматривать как одно из направлений реализации компетентностного подхода в российском образовании, поскольку оно позволяет прагматизировать систему образования в соответствии с теми задачами, которые ставит изменяющееся российское общество. Именно профильное обучение создает широкие возможности для применения исследовательского обучения для достижения максимальных результатов, позволяет эффективно использовать полученные знания обучающимися, осваивать и добывать новые.

Введение исследовательской деятельности обучающихся как единой концептуальной платформы профильного образования дает возможность построения индивидуальной образовательной траектории для каждого старшеклассника и облегчает изменение ее направления при смене образовательных приоритетов и мотиваций, является фундаментом для самоопределения личности, предпрофильной и профильной подготовки.

Организация образовательного процесса на основе исследовательской деятельности вызывает значительные изменения в построении микроклимата школы, коренным образом изменяя роль педагога, превращая его из «источника» информации в «проводника» по информационному пространству, коллегу и старшего товарища по совместному интеллектуальному труду. Параллельно с этим изменяются и личностные характеристики ребенка: идет формирование адекватной самооценки, воспитывается стремление к кооперации при сохранении собственной позиции и умения доказательно отстаивать ее.

Созданная на основе исследовательской деятельности образовательная среда стимулирует ребенка к творческому поиску, а участие в конференциях и экспедициях, знакомство с исследовательскими работами сверстников во время их защиты способствуют формированию широкого круга интересов, стимулируют желание попробовать свои силы в различных областях знаний. Возможность формирования собственной образователь-

ной траектории непосредственно учащимися делают такую образовательную среду комфортной для всех участников образовательного процесса, что позволяет эффективно решать стоящие перед обучающимся и школой задачи.

Важнейшим фактором достижения цели формирования исследовательской компетентности старшеклассников при профильном обучении являются педагогические условия. Такая цель может быть достигнута только при выполнении комплекса организационно-педагогических, психолого-педагогических и собственно педагогических условий.

Организационно-педагогические условия связаны, прежде всего, с организационным аспектом формирования исследовательской компетентности. Выделение этой группы условий является необходимым, поскольку от них зависит организация такой среды, которая позволит формировать исследовательскую компетентность успешно и эффективно. К ним мы относим:

- изучение и выявление оптимальных возможностей формирования исследовательской компетентности старшеклассников в системе полного среднего образования;
- моделирование и систематизирование содержания формирования компетентности (в рамках конкретного учебного предмета);
- применение соответствующей педагогической технологии формирования исследовательской компетентности, а также средств, методов и форм ее реализации;
- определение критериев диагностического аппарата формирования компетентности и его инструментария;
- создание в школе материально-технической базы, необходимой для формирования исследовательской компетентности старшеклассников (помещений, технических средств обучения, возможность прохождения практики на предприятиях, в научных центрах, привлечение экспертов и т.д.);
- наличие педагогов, способных, готовых и подготовленных к проведению данной работы в условиях профильной школы.

Группа психолого-педагогических условий связана с психологическим аспектом формирования компетентности.

Данный аспект должен быть обязательно учтен, поскольку он включает такие компоненты формирования компетентности, без которых данный процесс невозможен, прежде всего, мотивацию, способности и интересы. К ним следует отнести:

- изучение и выявление интересов школьников, их индивидуально-личностных качеств, потребностей, склонностей и умений, которые могут быть востребованы в процессе формирования компетентности при профильном обучении;

- учет интеллектуальных и психофизиологических особенностей школьников старших классов в процессе формирования компетентности;

- обеспечение школьникам субъектной позиции в процессе формирования компетентности, что проистекает из субъект-субъектного характера взаимодействия участников педагогического процесса;

- реализация педагогами и школьниками своих личностных ресурсов в процессе усвоения содержания формирования компетентности;

- мотивационная поддержка формирования компетентности у школьников старших классов;

- личность педагога, обеспечивающего процесс формирования компетентности.

Третья группа условий – собственно педагогические условия, связанные с реализацией педагогического процесса. К ним относятся:

- определение целей и задач формирования компетентности;

- четкое определение компетенций, составляющих ядро компетентности в конкретной предметной области;

- формулирование задач и нахождение стадий развития компетентности;

- разработка программы развития компетентности;

- обоснование методической концепции формирования компетентности, базирующейся на деятельностном подходе;

- выявление критериев и уровней сформированности исследовательской компетентности старшеклассников.

Существенную роль в процессе формирования исследовательской компетентности учащихся играет правильно организованная работа с педагогическими кадрами. Организуя исследовательскую деятельность учащихся, руководителю следует учитывать, что она отличается от исследований научных коллективов вузов, научно-исследовательских центров и лабораторий, занимающихся истинно научной работой как творением нового научного знания.

Учитель, организуя исследовательскую работу детей, отталкивается от запросов, интересов ребёнка. Он может осмыслить ситуацию, соотнести ее с научной теорией, на основе имеющихся закономерностей, найти путь решения возникшей проблемы, оказать помощь ученикам. При этом важным является создание условий, стимулирующих учащихся к творческому поиску, достижению максимальных результатов. К таким условиям следует отнести:

- создание ситуации постоянного творческого общения учащихся как внутри школы, так и вне её (организация встреч, конкурсов, конференций, «круглых столов» и т.п.);
- организационное, педагогическое и содержательное сопровождение исследовательской деятельности учащихся;
- предоставление ученикам свободы выбора направлений исследований, степени участия и форм исследовательской деятельности (работа в составе проблемных групп, творческих лабораторий, в парах или индивидуально);
- ознакомление учеников с методологией исследования;
- консолидацию усилий педагогического коллектива для разработки и реализации программы создания и развития исследовательских компетенций учащихся;
- включение педагогов и учащихся в систему информационного мирового пространства;
- обеспечение гласности и объективной оценки результатов исследовательской работы учеников (творческие отчеты, сообщения и т.д.);
- наличие системы морального вознаграждения.

Так как большинство учащихся, привлеченных к исследовательской деятельности, мотивированы на продолжение уче-

бы и стремятся подготовить себя к профессии, наиболее эффективными являются технологии, которые реализуют идею исследовательского обучения и дают простор для творческого самовыражения и самореализации учащихся. Это, прежде всего, технология проектного обучения, которая сочетается с технологией проблемного обучения, и методика обучения в «малых группах».

Совокупность названных выше педагогических условий позволила построить модель, обеспечивающую эффективность формирования исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения.

Цель построения модели состоит в разработке педагогических условий, способствующих созданию благоприятной среды для овладения рядом компетенций, составляющих основу качественной продуктивной деятельности, что будет свидетельствовать о сформированности исследовательской компетентности старшеклассников.

Задачами формирования компетентности старшеклассников, исходя из сформулированной цели, выступают:

– образовательные, формирующие систему знаний, умений, представлений и ценностей, составляющих основу компетенций;

– психологические, состоящие в формировании у обучающихся психологической готовности к самостоятельной работе над когнитивной, эмоционально-волевой, нравственной сферами собственной личности с целью достижения компетентности;

– дидактические, ориентированные на применение такой методической концепции, которая позволяла бы эффективно формировать компетентность старшеклассников и овладеть способами самостоятельного приобретения знаний, решения проблем и формирования собственной жизненной позиции;

– воспитательные, суть которых заключается в формировании у обучающихся способности справляться с настоящими и будущими жизненными трудностями и самим активно формировать свою жизнь.

Исходя из обозначенных цели и задач, в основу разработки технологии формирования исследовательской компетентности старшеклассников положено деятельностно-ориентиро-

ванное обучение, которое охватывает теоретическое обучение, обучение через действие, а также критическое и интерактивное отражение действий [5].

Предложенная технология формирования исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения прошла экспериментально апробацию и показала свою эффективность в муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе №1 г. Переславля-Залесского, Ярославской области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / под ред. А. М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009.

2. Загвязинский, В.И. Учитель как исследователь [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980.

3. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.

4. Положение о всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского [Текст] // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М.: Народное образование, 2001.

5. Кайзер, Ф.Й. Методика преподавания экономических дисциплин: Основы концепции, направленной на активизацию процесса обучения: Книга для учителя [Текст] / Ф.Й. Кайзер. – СПб.: НПО «Мир и Семья», 2002. – 230 с.

6. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ

ОБРАЗОВАНИЯ

С.М. Яковлюк (Коломна)

Одним из приоритетных направлений в образовательном процессе переподготовки кадров в дополнительном профессиональном образовании должно стать формирование у учителей социальной и нравственной позиции и адекватного им гуманистического стиля педагогической деятельности.

В связи с этим, усиливается значение учителя как транслятора культурных традиций, духовных ценностей человека, обладающего высоким профессиональным мастерством владения собой и другими, способного передавать не только знания и умения ученикам, но и формировать и развивать творческую индивидуальность в каждой растущей личности.

Современный учитель должен в процессе профессиональной деятельности обеспечить взаимодействие школьников с художественно-эстетической средой, развивая при этом у них чувства прекрасного, любви к родной культуре, к богатым традициям своего народа. Успешность такой деятельности, прежде всего, будет зависеть от содержания и интенсивности взаимодействия современного педагога с его профессиональными интересами, обогащения его общекультурной подготовки, направленной на становление гуманистического мировоззрения, эрудиции, с учетом специфики его профессиональной деятельности, т.е. в совершенстве он должен владеть педагогическим мастерством.

Поэтому, подготовка такого педагога-мастера, готового «проникнуть» в тайны владения учениками и самим собой, является обязательным условием современного учителя. И пока он не выработает мастерства подчинять себя педагогической цели, пока не осмыслит своих личных возможностей воздействия на аудиторию, она, «по-настоящему», не будет воспринимать его. А отсюда – задача дополнительного профессионального образования - сформировать в учителе потребность в совершенствовании мастерства в течение всей педагогической деятельности.

Поэтому, предложенный на факультете повышения квалификации в «Московском государственном областном соци-

ально-гуманитарном институте» курс «Основы театральной педагогики», является одним из эффективных средств переподготовки специалиста к профессиональной деятельности в условиях модернизации системы образования.

Система К.С. Станиславского, лежащая в основе театральной педагогики, имеет неоценимое значение в подготовке отвечающим современным требованиям учителя-мастера. Человек по своей природе активен, и потому он должен не только принимать знания, но и уметь активно их добывать, используя мышление, память, волю, воображение и наблюдательность. Именно это приняв за основу, К.С. Станиславский занялся поисками «технических путей для создания творческого самочувствия», приступая к разработке методического руководства о том, как «сознательно возбуждать в себе бессознательную природу для сверхсознательного органического творчества» [3, с. 46-47].

Так появилась «система Станиславского», главной особенностью которой является способность человека сознательно управлять физической, психической и духовной природой. Поэтому, «...искание в себе сил, причин и следствий своего творчества должно стать началом всех начал обучения...» [3, с.39-40].

Предложенные педагогом-практиком упражнения, тренинги способствуют сознательному владению подсознательным творческим процессом. Так, психотехника помогает созданию внутреннего творческого самочувствия личности, разрабатывая физический аппарат, его внешнюю форму воплощения, выражающуюся в мимике, речи, движениях актера.

Техника словесного взаимодействия опирается на создание образных представлений внутреннего зрения, делающие мысль более образной, действенной, доходчивой. В связи с этим, используемые в актерской практике упражнения, развивают такие качества, как гибкость, мобильность, самостоятельность и оригинальность профессионального мышления.

Станиславский нашел способ воспитания мышечной свободы – элемента внутреннего сценического самочувствия. Данный способ заключается в создании «мышечного контролера», готового мгновенно находить излишнее напряжение в той

или иной группе мышц и приводить себя в состояние мышечной свободы.

Немаловажное значение имеет концепция Станиславского о «двигателях психической жизни» как взаимосвязанных проявлениях ума, воли, чувства, способные побуждать личность к действию.

Используемые в работе методы «исторических параллелей», особенностью которого является эмоционально-логическое сравнение представлений и «физических действий», обеспечивают глубокое понимание нравственно-этической основы профессиональной деятельности актера, а также формируют внутреннюю собранность, организованность, готовность включиться в процесс учебной и творческой деятельности.

Овладение приемами сценического общения содействуют признанию не только равенства участников в творческом процессе, но и взаимоуважения, толерантности, свободы мышления и выражения взглядов, передачи знания как индивидуального осмысления опыта.

Кроме того, театральная педагогика позволяет личности освоить культурные ценности через опыт проживания отношений, создающие условия для духовного обогащения. Создавая жизненные модели, театр втягивает в сходные с жизнью события, раздумья, активизирует жизненный опыт. Внутренние влияния становятся частицей «Я», потому что пропущены через внутренние фильтры психики, переработаны силой собственных переживаний и введены в уже накопленный опыт. При этом актуализируются моральные оценки жизненных явлений, невольно переживаются личные пристрастия, взгляды на жизнь, иначе говоря, возникает сложная, активная жизненная реакция на увиденное, если она достаточно односторонняя, важно, что в процессе восприятия вовлечена вся личность, такое восприятие расширяет круг духовных запросов, интересов, моральных побуждений, формирует нравственное отношение к явлениям жизни, человеческим поступкам, их осмыслению [2, с.39-40].

Таким образом, система Станиславского – это способ воспитывать, всматриваться в мир как в сцену и в сцену как в

реальный мир, выявляя индивидуальность, неповторимость, уникальность личности.

Актерское творчество, соприкасаясь во многом с общепедагогическими установками и механизмами формирования личности, дает возможность решить актуальные педагогические проблемы, обеспечивающие повышение квалификации учителей. В связи с этим, выделяют следующие общие элементы в деятельности актера и педагога:

- оба реализуют одну и ту же социальную функцию – функция воспитания в реализации важнейшей задачи культурного строительства;

- значительное наличие элементов работы, не поддающихся автоматизации;

- присутствие вдохновения, своеобразного чутья, такта и многих других субъективных качеств, которые выступают как реальные действенные факторы искусства воспитания;

- наличие в деятельности интуиции, то есть, способности, основываясь на непосредственном чувстве, соответственным образом оценивать ситуации и поступки, принимать верные решения сразу;

- глубокое чувство аудитории, способность завоевывать ее внимание;

- специфические профессиональные эмоции, являющиеся важными актуальными как для актера, так и для учителя;

- диалектический подход к реализации системы требований, предъявляемых психофизическому аппарату учителя и актера;

- постоянное участие во внутренней работе (тренировочной и «над предметом»);

- целенаправленное освоение передового опыта, теоретическое осмысление его;

- наличие собственного самостоятельного и свободного творчества как основы искусства [1, с. 27-29].

Таким образом, в театральной педагогике прослеживаются такие закономерности, через призму которых можно осмыслить профессиональные особенности специалиста. Исполь-

зование приемов и методов в переподготовке учителя, предлагаемых театральной педагогикой, дает возможность эффективно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, развить творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, которые, в свою очередь, способствуют формированию таких умений, как когнитивные, мотивационные, ценностно-ориентационные, художественно-эстетические, коммуникативные и эмпатийные, эмоционально-преобразовательные и рефлексивные.

Поэтому, для успешной работы учителя в ходе его переподготовки в условиях модернизации системы образования необходимо:

- выработать установки на развитие творческого потенциала в учебной и внеучебной деятельности;
- развить мотивации на лекционных, семинарских лабораторно-практических занятиях для того, чтобы учителя осознали важность развития творческого потенциала в учебной деятельности;
- активизировать творческий процесс с помощью использования методов и приемов, упражнений и тренингов театральной педагогики;
- поощрить самостоятельность учителей, способствующую формированию «раскрепощенного полета мысли»;
- осмыслить преподавателем, внедряющим элементы театральной педагогики в учебный процесс, новые педагогические идеи и ценности, необходимые для совместного творчества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кривонос, И.Ф. Теория и практика освоения идей театральной педагогики в обучении и воспитании студентов [Текст] // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции / И.Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с.

2. Полякова, Т.Н. Развитие гуманитарной культуры учащихся средствами школьного театра. Монография [Текст] / Т.Н. Полякова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 208 с.

3. Станиславский, К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма
[Текст] / К.С. Станиславский. – М: Искусство, 1963. – 208 с.

НАШИ АВТОРЫ

Агаркова Татьяна Ивановна – декан факультета повышения квалификации, ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»

agata@psu.karelia.ru

Афанасов Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

a.afanasov@yspu.org

Афанасова А.А. – студентка, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

Басаргина Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ДПО (ПК) Воронежской области «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Ol-galina@mail.ru

Башкатова Юлия Александровна – аспирант кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

1271985@mail.ru

Беляков Владимир Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Педагогический институт

belyakov1@mail.ru

Берегова Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, специалист по учебно-методической работе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»

bereg_77@rambler.ru

Болдова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет»

bos1173@mail.ru

Бочков Денис Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
dionisoren@mail.ru

Бугайчук Игорь Анатольевич – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель информатики, МОУ СОШ №11 г. Ярославля

iabug@yandex.ru, yarsch011@yandex.ru

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

mischenko@inbox.ru

Буракова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе физико-математического факультета, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
g.burakova@yspu.org

Бутузова Галина Николаевна – доцент, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»
alexexji@mail.ru

Валеева Ирина Азатовна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»

irivalee@yandex.ru

Вдовин Виталий Владимирович – аспирант, ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова»

Вдовина Людмила Николаевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры основ медицинских знаний и охраны здоровья детей, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

vdovinaln@mail.ru

Гермидер Нина Владимировна – студентка 5 курса факультета клинической психологии и социальной работы, ФГБОУ ВПО «Северный государственный медицинский университет»

ninagermider@gmail.com

Граненкова Евгения Сергеевна – аспирант кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
granenkova1985@yandex.ru

Гурьянчик Виталий Николаевич – кандидат исторических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)
vit-gurjanchik@yandex.ru

Давыдов Алексей Валерьевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
dirmvp@gmail.com

Дедюшко Сергей Сергеевич – магистрант, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»
alexejji@mail.ru

Демичева Надежда Григорьевна – магистр педагогики, соискатель, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», социальный педагог центра психолого-медико-социального сопровождения детей (МОУ ЦПМСС) г. Ростова
nademo@mail.ru

Денисов Ростислав – аспирант, ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова»

Доссэ Татьяна Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
fpk5@mail.ru

Елистратова Татьяна Александровна – преподаватель, Оренбургский государственный институт менеджмента
elka_ta1978@mail.ru

Емелин Александр Иванович – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора, НОУ ВПО «Международный институт экономики и права» (Ярославский филиал)

Жигалов Илья Евгеньевич – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой ИКГ, директор Центра дистанционного обучения, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

ikgij@vlsu.ru

Иванов Алексей Юрьевич – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

alexexji@mail.ru

Игнатович Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, директор Образовательно-инновационного центра факультета повышения квалификации, ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»

mrgrt@mail.ru

Калинкина Ирэна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

kalinkina-iv@yandex.ru

Климова Наталия Алексеевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель биологии, МОУ СОШ №25 г. Ярославля

klimova26.10@yandex.ru

Колтырева Людмила Юрьевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, МБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

koltureva@rambler.ru

Контров Николай Евгеньевич – директор, МОУ СОШ №11 г. Ярославля

nikolkont@yandex.ru, yarsch011@yandex.ru

Коряковцева Ольга Алексеевна – доктор политических наук, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, доцент кафедры теории и методики про-

фессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
youth1@mail.ru, fpk5@mail.ru

Крайнова Кира Анатольевна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», помощник генерального директора по связям с общественностью, ООО «Промстроймонтаж»

kira_krainova@mail.ru

Красильникова Евгения Владимировна – ассистент, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

petitpoussin@hotmail.ru

Кузнецов И.Н. – ассистент, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

enigma852006@yandex.ru

Куликов Александр Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

kayur2008@list.ru

Купцова Лариса Борисовна – специалист по учебно-методической работе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»

serkupcov@yandex.ru

Лебедева Надежда Витальевна – учитель технологии, МОУ СОШ № 55 г. Воронежа

voipkro_kafteh@mail.ru

Лихоманов Николай Иванович (Епископ Рыбинский Вениамин) – заведующий кафедрой теологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Лукашук Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры информационных технологий в образовании, ГУО «Минский городской институт развития образования»

Ляндаев Анатолий Александрович – заведующий методическим кабинетом, доцент, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

Марусова Галина Николаевна – ассистент, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

enigma852006@yandex.ru

Маслехин Владислав Леонидович – кандидат исторических наук, доцент, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

maslehin@yandex.ru

Мещерякова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель ИПК и ППРО, МБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

inm-1977@mail.ru

Монахов Олег Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

Мудров Семен Николаевич – кандидат исторических наук, старший преподаватель, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

prepodawatel@gmail.com

Невзорова Анна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Институт педагогики, психологии и социальной работы

anna.nevzorova@gmail.com, nevzorova@pomorsu.ru

Новиков Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, первый проректор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

m.novikov@yspu.yar.ru

Озерова Марина Игоревна – доцент кафедры инженерной и компьютерной графики, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

ozerovam@rambler.ru

Осьмачко Сергей Григорьевич – доктор исторических наук, профессор, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

prepoddawatel@gmail.com

Плаксин Александр Николаевич – аспирант кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Sstmpsi@yandex.ru

Плуженская Любовь Витальевна – старший преподаватель кафедры теории коммуникации и рекламы, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Ivp07@list.ru

Ракитина Ольга Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

soratnic@yandex.ru

Романенко Ирина Игоревна – ассистент, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

enigma852006@yandex.ru

Ромашова Светлана Юрьевна – студент факультета физической культуры, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Самсоненко Людмила Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

lsamsonenko@yandex.ru

Свинар Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»

svinarelena@rambler.ru

Синицын Игорь Сергеевич – ассистент кафедры географии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», методист, МОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Городской центр развития образования»

1010.86@mail.ru

Снопов Владимир Федорович – преподаватель-организатор ОБЖ, МОБУ «Лицей № 6 им. З. Г. Серазетдиновой» г. Оренбург
snopov.ru@yandex.ru

Соловьев Олег Валентинович – директор Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

o.v.soloviev@mail.ru

Соловьева Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, МБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

coloveeva@mail.ru

Сорокина Юлия Львовна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии, НОУ ВПО «Институт гуманитарного образования и информационных технологий»

sorokina.yuliya@mail.ru

Тарабарина Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

lingo27@mail.ru

Тарханова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

tarhanova3000@mail.ru

Трофимчук Александр Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант

trofimchuk_aleks@mail.ru

Упенице Ирэна Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, Рижский университет им. П. Страдиньша

irena.upeniece@inbox.lv

Усанина Наталия Сергеевна – заведующая, МДОУ №109 г. Ярославля

mdou-109@mail.ru

Федорова Полина Сергеевна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт» (Ярославский филиал)

fpk5@mail.ru

Хатунцева Лариса Ивановна – кандидат технических наук, заведующая кафедрой технологии, начального и среднего профессионального образования, ГБОУ ДПО (ПК) Воронежской области «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

voipkro_kafteh@mail.ru

Чёботова Ирина Геннадьевна – ассистент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

irishin@yandex.ru

Чернявская Алина Анатольевна – магистр экономических наук, аспирант, ГУО «Академия последиplomного образования» г. Минска

Chernyavskaya@minsk.edu.by

Шарова Наталия Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

natashasharova@rambler.ru

Шеминов Валентин Николаевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры политологии и социологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Юферова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

UferMar@yandex.ru

Якимович Наталья Викторовна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МОУ СОШ №1 г. Переславль-Залесский *n.yakimovich@yandex.ru*

Яковлюк Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» *svtlana-yakovlyk@yandex.ru*

Янбых Светлана Леонидовна – заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» *fpk5@mail.ru*

Научное издание

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

*Материалы четвертой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)*

Технический редактор С.А. Викторова
Компьютерная вёрстка – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 22.02.2012.

Формат бумаги 60x92/16

24 печ. л., 17,57 уч.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 050

Издательство ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44