Научно-издательский центр «Социосфера»
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»
Пензенская государственная технологическая академия
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге
ПФ НОУ ВПО «Академия МНЭПУ»

Проблемы современного образования

Материалы международной научно-практической
конференции

Пенза – Ереван – Прага

5–6 сентября 2010 года

УДК 37
ББК 74

П 78 Проблемы современного образования: материалы международной научно-практической конференции 5–6 сентября 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. – 487 с.

Редакционная коллегия:

Берберян А. С., доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета;

Дорошин Б. А., кандидат исторических наук, доцент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии;

Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии;

Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии,

Кашпарова Е., доктор философских наук, научный сотрудник кафедры психологии и социологии управления Высшей школы экономики в Праге.

В сборнике представлены научные статьи соискателей, аспирантов, преподавателей вузов, школьных учителей и практических работников, в которых рассматриваются актуальные вопросы современного образования: инновационные технологии в современном образовании, философские и теоретико-методологические проблемы современного гуманитарного знания, достижения и перспективы развития российской школы, вопросы современного профессионального образования, личностное и профессиональное развитие в образовательном пространстве, организационно-правовое и методологическое обеспечение деятельности психологической службы профессионального образования.

УДК 37
ББК 74

© Научно-издательский центр
«Социосфера», 2010.
© Коллектив авторов, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

Казанцева Д. Б., Алексеева И. А. Особенности формирования духовных ценностей личности и ценностей современного общества…….……..9
Берберян А. С. Экзистенциальная философия как концептуальная и методологическая основа гуманистического познания личности…….……13
Тарасова Л. К. Развитие позитивной Я-концепции личности в условиях модернизации образования……..……31
Бенин В. Л., Василина Д. С., Жукова Е. Д. Проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России……...38
Андрианова Т. С. Российское образование: достижения и перспективы……..….53
Козлова О. В., Шилова К. Ю. Качественные и количественные составляющие российского образования…….….58
Казанцева Д. Б., Брызгунова О. В. Проблемы современного образования в России……62
Маслова Ж. Н. Язык как средство общения и научная дисциплина……..…68
Шитова Л. И. Экологическое воспитание дошкольников с нарушением зрения……..…..74
Никотина Е. В. Роль дополнительного образования детей в современном обществе……77
Зайцев В. Ю. Роль телевидения в процессе социализации современных школьников……...….85
Гладилин А. А. Теоретико-методологические проблемы современного гуманитарного знания в области формирования исторической памяти молодежи……91
Саратов С. В. Школа России: достижения и перспективы…….…..94
Новичкова М. Б. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников……99

Талиманчук И. А. Эстетическое воспитание младших школьников в сотворчестве с родителями……..…..105
Напрев С. Г. Специфика профессиональной деятельности учителя начальной школы по физическому воспитанию школьников…….118
Якушкин И. С., Кривохижа И. Н. Персональный способ ориентации ученика в историческом опыте……..…123
Гребнева Д. М. Проблема формирования учебной успешности учащихся старших классов……...…127
Пермякова М. Ю. О содержании предпрофильной подготовки……...…134
Пирогов А. А. Перспектива развития научных обществ учащихся (НОУ) в модернизации школьного образования……..…139
Сидоров С. В. Обоснование модели управления инновационным процессом в сельской средней школе..…143
Фомицкая Г. Н. Проектирование внешней оценки качества общего образования в регионе……154
Минахин Д. В. Инновации в современном образовании: практический аспект……...……158
Бахмат Н. В. Технология педагогического моделирования в начальном образовании……161
Быковская В. В. Кейс-технология как педагогическая технология, способствующая раскрытию и развитию способностей учеников……..…169
Валеева Н. А. Технология проблемного обучения на уроках истории как способ формирования учебно-познавательной компетенции у учащихся……...…172
Великая Т. С. Инновационные технологии в преподавании истории в вузе……..…179
Юркина С. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в организации обучения в начальной школе……..…183

Яруничева И. А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении произношению детей с нарушениями слуха……190
Гомбоева С. В., Инешина Е. Г., Чебунина Е. И., Цыренова С. Б. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения инженеров-биотехнологов……194
Орлова М. А. Компьютерные технологии в предметном образовании……196
Бехтина С. А. Использование компьютерных технологий на уроках математики в начальной школе……201
Левина Т. Г. Использование компьютерных технологий в преподавании дисциплин технологического профиля…..207
Дейхина О. А. Организация учебного процесса по дисциплине «Вычислительная техника и программирование» с использованием электронного учебного пособия……210
Королева Г. М. Инновационная технология организационно-педагогического проектирования этнокультурного развития регионов РФ……..….214
Маликова А. А. Перспективы образования в связи с внедрением в систему образования информационных технологий……..…..217
Максимова Е. А. Профессиональное образование как система……...…221
Корсаков С. В. Стратегические цели развития системы профессионального образования……...…230
Башкина Е. Ю. Модульное обучение как основа профессиональной подготовки будущего специалиста в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования нового поколения……234

Сенина Н. К. Переход от «отметки» к «оценке» по федеральным государственным стандартам нового поколения в государственных образовательных учреждениях среднего профессионального образования……..240
Раковская О. Л. Современные подходы к организации учебной проектной деятельности в колледже…….……248
Евдокимова М. Г. Vivat элитным вузам! 253
Калинковская С. Б. Формальное взаимодействие субъектов образовательного процесса высшей школы…...259
Kašparová E. Nové směry organizačního vzdělávání……..269
Годенко А. Е., Симонова И. Э., Мироненко Т. Н. К вопросу о региональном составе иностранных студентов, обучающихся в России…….…275
Осипова А. Б. Влияние мотивации обучения в вузе по очной и заочной формам на формирование познавательных компетенций студентов……..……282
Ефимова Д. В., Землякова И. А. Проблема активизации учебно-познавательной деятельности на семинарских занятиях……288
Лохонова Г. М. Ценности корпоративной культуры в современном профессиональном образовании……..291
Степанова И. Ю., Максимова Л. С. К вопросу о возможностях развития рефлексивной культуры будущего педагога…….…..294
Лузан Ю. А. Культура качества в структуре подготовки учителя……..…299
Мифтахутдинова А. Н. Проектная практика магистров – будущих преподавателей……....304
Трегубова Н. А. Педагогическая психология в педагогическом вузе……310
Федотова В. С. Организация исследовательской деятельности студентов педагогического вуза……313
Быкова Е. С. Развитие профессиональной «инновационности» студентов……...…317

Лукина А. К., Богданов Р. В. Внеучебная деятельность в развитии социальной компетентности будущего социального педагога…….320
Радикова Т. И. Применение межкультурного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе…..….328
Болдырева В. В. Обучение переводу в неязыковом вузе……....336
Рзаев А. А., Гаджиев С. Т. Теоретические аспекты проблемного преподавания и обучения истории в высшей школе……340
Ахунова О. Р. Выставочное образование в современной России……..…367
Шматов Ю. Н. Ситуация успеха как средство повышения качества знаний студентов по органической химии……..…371
Миняева О. А., Зайцева Е. В. Системный подход в формировании специалиста в области фармации……..…378
Маркина Н. В. Проблемы преподавания математики в медицинских вузах…….…..379
Маркина Н. В., Маркин В. Ю., Миняева О. А., Сафонов В. И. Подготовка специалистов медицинского профиля по дисциплине «Информатика»……..…380
Тихонов Э. А. Многоуровневое непрерывное профессиональное образование: парадигма осмысления……..….381
Панфёрова О. В. Непрерывное профессиональное образование и перспективы его развития……..…387
Плешакова Т. В. К вопросу о приоритетной роли самостоятельного обучения в рамках непрерывного образовательного процесса…….391
Девятых С. Ю. Вопросы полового воспитания в курсах повышения квалификации психологов образовательных учреждений……...…395
Галак Г. И., Фадюшин С. Г. Оценка субъективных качеств персонала, эксплуатирующего морское судно, как условие подготовки морских специалистов……..…398

Руденко Н. В. Изучение социально-психологического климата в студенческой группе……..…..404
Ефимова Д. В. Педагогическая компетентность: проблемы и решения (толерантный подход)……408
Якимчук Р. П. О поликомпонентной структуре информационной культуры педагога……418
Поникарова В. Н. Сравнительное изучение копинг-поведения педагогов-дефектологов и педагогов дополнительного образования……422
Ревякина Е. Н. Развитие личности в процессе профессионализации……...…427
Сурикова Я. А. К вопросу о системе психолого-педагогического сопровождения способных и одаренных учащихся в среднем общеобразовательном учреждении……...437
Киселева Н. Н., Юшкова О. Е. К проблеме гуманитаризации технического высшего образования……445
Ефимова Д. В., Кибакин С. В., Сафронов С. М. Проблема электронной диагностики и коррекции особенностей толерантного поведения учащихся вузов…454
Найденова Л. И., Колесникова К. А. Применение психотренингов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин (для студентов технического вуза)……458
Берберян А. С., Николаева И. Н. Анализ субъективного отношения к природе у студентов различных специальностей……..……464
Пресс-релиз информационного центра «МЦФЭР ресурсы образования»……..…476
Программа поддержки учебных заведений России компанией «Гарант»……..479
Расписание конференций, проводимых вузами России, ближнего и дальнего зарубежья на базе научно-издательского центра «Социосфера» в 2011 году…482

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Д. Б. Казанцева, И. А. Алексеева
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

Summary. Formation of cultural wealth of the person and values of a society, is one of the most actual problems of a modern society. Cultural wealth of youth undergo variations in complex conditions of progress of modern Russia. The majority of youth does not trust to the state social colleges also hopes only for itself and the personal qualities.

Keywords: society, self-realization, potential, self-determination, spirituality, morals, values, conditions.

Проблема формирования духовных ценностей личности и ценностей общества, традиционных и новых ценностей, а также взаимоотношений между мотивирующими ценностями и ценностями высшего порядка является одной из самых актуальных в современном трансформирующемся обществе. Существует взаимообусловленность духовно-нравственных правил поведения, принятых в обществе, и внутренних правил личности, связанных с самореализацией ее потенциала, самоопределения в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Для того чтобы картина динамики развития и формирования духовных ценностей молодежи была более детальной и полной, сравним показатели ценностей по результатам наших опросов 2007 и 2009 гг.

С 2007 по 2009 гг. увеличился процент значимости для молодежи таких ценностей как сострадание – 58,7 % и жертвенности – с 13,6 % до 13,9 %. Слегка понизилась значимость милосердия – в 50 % в 2009 году и 52,8 % в

2007г. Что касается значимости любви в жизни молодого поколения, то ее показатели возросли от 83,5 % до 88,9 %. Важность такой ценности, как доброта, увеличилась с 77,2 % до 81,9 %. Оценка же молодежью отзывчивости практически не изменилась – с 75,3% до 75,0 %. К сожалению, среди молодежи мало ценителей красоты искусства и природы. И хотя показатель значимости возрос с 21,5 % до 23,6 %, большинство тех, кто отмечает, что это не очень значимо, а это более 57 %, придают красоте природы и искусства не такую важность, как хотелось бы, несмотря на то, что именно от умения ценить прекрасное зависит и степень приобщенности к культуре, обогащающей духовный мир личности.

Возросла и роль патриотизма – по сравнению с 2007 годом до 48,6 %. Возможно, это обусловлено возросшей ролью России в мировом сообществе, успехами нашей страны и в культуре и в спорте. Уровень значимости жизнерадостности остался на прежнем, достаточно высоком уровне, что констатирует определенную степень оптимистичности молодежи. Примечательно, что российская молодежь придает большое значение уверенности в себе – с 87,9 % до 90,3 % и рационализму – с 33,3 % до 37,1 %. Однако, к сожалению, отмечается снижение значимости ценности законности – с 49,3 % до 48,6 %.

В то же время оценка социальной справедливости, твердой воли, дружбы и веры в Бога особо не изменилась в 2009 г. по сравнению с 2007 г. Вероятно, это объясняется тем, что роль данных аспектов более прочно укоренилась в духовном мире молодых людей. Заметным спадом характеризуется значение независимости в жизни каждого с 80,3 % в 2007 году до 77,8 % в 2009 году.

В исследованиях ВЦИОМ на 2005 г. показано, что 73 % опрошенных – сторонники семейных ценностей и семейного

счастья. Снизилась роль личностных качеств, таких как аккуратность, милосердие и высоких требований, возросла роль образованности (обязательного условия конкурентоспособности на рынке труда), творчества, желания интересной работы, карьеры. Снизилась оценка жертвенности с 11,8 % до 9,7 %. Примечателен тот факт, что жертвенность является неотъемлемой частью любви и полной самоотдачи, однако лишь малое количество респондентов согласно с этим утверждением, тогда как большинство, оценившие роль любви как очень значимую, посчитали жертвенность практически не значимой ценностью. Оценка гостеприимности, открытости, простоты, готовности помочь другому, по данным ВЦИОМ – более низка, нежели ожидалось: «для себя» 68 % указывают важность гостеприимности, а в «образе нации» – 75 %; простота и открытость – 67 % для общества, что на 16 % ниже, чем для себя. Роль ценности развлечений, воспитанности, общественного признания не изменилась – молодежь оценивает понятие развлечения как очень значимое. Однако возросла и роль трудолюбия с 67,5 % до 72,2 %. Видимо, в сознании молодежи есть осознание, что трудолюбие – это качество успешного человека. Значительно увеличилась роль сострадания с 50,7 % до 56,9 % и снизилась важность демократии. Практически не изменилась важность церкви, религия прочно занимает свою позицию в сознании.

Проанализировав результаты опросов каждого года на определение зависимости успеха от различных условий и факторов, можно сказать, что молодежь не проявляет доверия к социально-экономической политике государства. Эта тенденция была выявлена еще в результатах опросов ВЦИОМ, когда большинство высказало недоверие к государственным социальным институтам и различным некоммерческим организациям. Этот факт, в свою очередь, объясняет, почему современные молодые люди надеются на себя и свои личные

качества. Однако по сравнению с 2007 годом наблюдается снижение уровня значимости для успеха молодежи способностей, целеустремленности, удачи, желания помощи родственников, социальных гарантий, помощи со стороны государства, государственных социальных программ и повышение уровня важности трудолюбия и влиятельных связей.

При оценке молодежью степени развитости у себя определенных качеств, наблюдается довольно пессимистичная картина. Показатели динамичного развития положительных черт резко снижаются с 2007 к 2009 гг. (таблица 1.)

Таблица 1

Оценка степени развития личностных качеств у респондентов в 2007 и 2009 годах, в %

Качество	2007	2009
Активность	41,9	41,4
Отзывчивость	56,9	48,6
Инициативность	27,1	20,8
Самостоятельность	45,6	44,4
Решимость	35,9	27,8
Милосердие	29,9	28,2
Честность	38,0	30,6
Доброта, любовь к людям	44,0	40,3
Целеустремленность	50,5	44,4
Сострадание	40,1	38,9
Стремление к знаниям	27,9	19,4
Профессионализм	24,2	23,6
Жертвенность	5,2	1,8

В целом, результаты исследования свидетельствуют о некоторой неуверенности молодых людей в завтрашнем дне. В связи с этим в их жизни духовные качества, такие как отзывчивость, честность, жертвенность, стремление к знаниям уступают место ценностям потребительского общества. Сдают позиции и лидерские, «бойцовские» качества, такие как инициативность, решимость, целеустремленность. Все

это сигнализирует об определенном упадке духовного состояния молодежи.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. С. Берберян
Российско-Армянский (Славянский) университет,
г. Ереван, Армения

Summary. The article is devoted to existentialism as conceptual and methodological basis for humanistic knowledge of the word and personality in the word. It is proved that a majority of version differ from each other by humanistic orientation and ecological ideology, which is especially actual in the century of manipulation technologies.

Keywords: existentialism, conceptual and methodological basis, humanization, knowledge of personality.

В философской и психологической литературе предпринимались неднократные фрагментарные попытки сопоставительного анализа различных направлений экзистенциального анализа, однако в данных исследованиях акцентировалось внимание на определенных аспектах, не позволяющих целостно представить весь комплекс проблем экзистенциализма. Отсутствие системных разработок по сравнительному анализу различных версий экзистенциального анализа приводит к недоразумениям общетеоретического и методологического характера, не позволяющим обнаружить основополагающие принципы применения концептуальных положений экзистенциализма в различных сферах жизнедеятельности человека, в частности в практике образовательной системы.

Новизну и актуальность нашего исследования мы видим в применении принципа системного подхода к анализу значимых вопросов, отраженных в экзистенциальной философии, в контексте экзистенциально-гуманистической концепции личностно развивающего обучения. Экологичная и гуманная идеология, заложенная в экзистенциальном анализе, четко артикулирующая неразрывную связь людей друг с другом, а человека с природой и миром, приобретает особую значимость в стремительно меняющихся реалиях наступившего XXI века. Данный факт обуславливает актуальность рассматриваемой и развиваемой автором темы. Экзистенциализм стал своеобразным прорывом западной философии из недр материалистического прагматизма и бездуховности к вершинам нравственности и личностного самоосознания.

Для составления единой замкнутой картины экзистенциальной философии предлагается взять за основу совокупный материал творчества отдельных представителей классического ряда и при этом дистанцироваться от особенностей развития и исследовательских намерений каждого из них. Делается попытка определить в контексте авторской позиции некоторый сопоставимый с другими специфический экзистенциально-философский момент, реально значимый для внутреннего единства собранных под общей рубрикой мыслителей.

Философское течение, получившее название экзистенциальной философии, возникло с 1930 года в Германии и впоследствии распространилось за ее пределы. Принимаемые самобытные авторские формы обусловили внутреннее разнообразие этого движения. Разработки в традициях философии жизни последовательно приводили к возникновению всеобщего релятивизма. Анализ исторического сознания способствует движению в том же направлении. Исходя из разнообразия и относительности любых жизненных прояв-

лений у разных народов в изменяющихся исторических обстоятельствах исследователи рисковали упразднить окончательную безусловность в философии. В противовес релятивистскому растворению и распаду выступление экзистенциальной философии явилось инициативной попыткой вновь обрести устойчивую опору в чем-то абсолютном и безусловном, независимом от возможной изменчивости человеческих воззрений и оценок. Эта задача должна была ощущаться особенно настоятельно в условиях послевоенного кризиса общественного сознания, связанного с разложением объективных жизненных порядков и утратой содержательных смыслов жизни. Считающиеся нерушимыми ценности оказывались сомнительными, релятивизм переставал быть уделом одинокого мышления и распространялся на миропонимание целых поколений. Потребность в окончательной, безусловной опоре возвращает человека к глубинам собственной личности, к исходным внутренним структурам, которые предшествуют всем содержательным установкам. Единство же принципиальных установок принято связывать с влиянием научного наследия датского философа Сёрена Кьеркегора, по-настоящему открытого именно в эти годы. Введенное Кьеркегором понятие экзистенциального существования обозначило общий исходный пункт, определивший направленность дальнейших исследований [5]. Исходный импульс рассматриваемого философского движения связан с критическим отражением и преодолением позиций философии жизни, первоначальное и основное воплощение которой реализовано в диапазоне между столь различными натурами, как Ницше и Дильтей, на рубеже XIX и XX веков. В свою очередь, философия жизни ставила принципиально новую задачу — понять человеческую жизнь через ее непосредственные, субъективно-значимые проявления, исключая все внешние объективные установки. Характерна неопределенность взятого

здесь за основу понятия «жизнь». Возможно, это особенное бытие индивидуума с его неповторимыми особенностями или нечто универсальное, допускающее возможность вложения любого отдельного личного бытия. Жизнь представляется многообразной и многозначной, вступают в противоречие различные побуждения и склонности человека. Необходимость преодоления безысходных следствий экзистенциальной философии выдвинулась в центр современной философской проблематики. Не теряют актуальности тревоги европейских мыслителей за кризисное сознание и отчужденность человека в предельных обстоятельствах выживания. Ведущие исследователи обращаются к критическому анализу классического наследия и позднейших разработок экзистенциалистов. Укорененное в истории западноевропейской мысли понятие экзистенциального существования было развито экзистенциальной философией в особенном смысле (der Begriff der Existenz), близком к пониманию своеобразного переживания окончательной отрешенности (die Letzthinnigkeit). В терминах экзистенциальной философии существование обозначает человеческое существование. Подобное сужение объема ведет и к изменению содержания: согласно новому истолкованию человеческое бытие вырастает на почве экзистенциального переживания (existentielles Erleben). Понятием экзистенциального существования обозначается наиболее сокровенное, предельное и безусловное ядро человека в его своеобразии. Все богатство жизненного содержания и жизненных отношений человек воспринимает в качестве чего-то внешнего и оказывается в состоянии от всего этого дистанцироваться.

Заимствованное у Кьеркегора понятие существования относится именно к этому предельному, глубинному ядру человека. Ключом к этому новому истолкованию может служить кьеркегоровское понятие «существующего» или «субъ-

ективного мыслителя». Данное философское новообразование произошло в ситуации противоборства с гегелевской традицией и вообще с объективно-систематической философией. Кьеркегор и последователи видят в Гегеле воплощение «абстрактного» или «систематического мыслителя». Проблема существующего мыслителя возникает на основе различения форм мышления и состоит в обосновании предпочтительного выбора в пользу пристрастного мышления, обусловленного и мотивированного индивидуальными нуждами, задачами и трудностями в конкретных обстоятельствах личного бытия. Субъективный мыслитель в своем познании исходит не из теоретических позиций, такая форма философствования находится на службе его существования, внутренне соответствует человеческой жизни, в то время как объективный мыслитель от задач реальной жизни уклоняется.

Единичный человек с его особенными потребностями в уникальных обстоятельствах собственного бытия ограничен в обзоре целого и обречен на частные взгляды с конкретной точки зрения. Мыслительное постижение не может развертываться непрерывно, мышление задействовано в паузах настоящего существования лишь в качестве служебного звена. В афористической фразе Кьеркегора содержится обобщение такого воззрения: «Существующий... мыслит моментами, он думает до и думает после. Его мышление не получает абсолютной континуальности» [5]. Энергетическими импульсами для неустанного движения мышления становятся противоречия и парадоксы, которые обнаруживаются в решающих вопросах человеческой жизни [3].

В отношении экзистенциализма как философии существования философская литература выработала объединительные определения, подчеркивающие отсутствие внутреннего единства и устоявшейся системной организации: направление, течение, традиция. В частности, это направление

признано одним из крупнейших в философии 20 века, популярность этого философского течения принято сопоставлять с психоанализом, актуальность и универсализм этой философской традиции подтверждается постоянно. Тематический разброс публикаций, трактующих экзистенциальную проблематику, способствовал чрезмерному распространению нетерминологических значений понятия «экзистенциализм». Само название имеет отглагольное происхождение, от немецкого «existieren» и французского «exister» – существовать (имеется смысловое сближение с прозрачным английским причастием «being», означающим повседневное бытие как процесс и становление). Экзистенциализм основан на онтологическом подходе (ontos – это исходная, греческая версия общеизвестного «being»). Базовая категория «существование» восходит к средневековой традиции философского использования латинского existentia, от глагола ex-sisto, ex-sistere с целым комплексом значений: выступать, выходить, обнаруживать себя, существовать, возникать, показываться, становиться, делаться. Современное философское понимание экзистенции связывает ее с конкретным, онтологически уникальным существованием человека, со специфически человеческим самоосуществлением. В этом контексте значение префикса ex- связано с характеристикой человеческого бытия как процесса незавершенного и открытого для выбора возможностей, для постоянного дистанцирования человека по отношению к миру, к себе самому и к своему прошлому, для «выхода из себя» вовне, «бытия-впереди-самого себя» и самопроектирования.

Понятие «экзистенциализм» обычно рассматривается как типологически условное обозначение некоторого множества концепций, достаточно разнородных, чтобы сближение и расхождение принципиальных позиций могло быть представлено в сколько-нибудь систематизированном описании

[8]. Оставаясь на приемлемом уровне научного реализма, следует признать, что любая попытка обнаружить действие общей формальной схемы в продуктивной среде творческого беспорядка обязательно приводит к нарушению нормального саморазвития и спонтанного взаимодействия свободно дискутирующих концепций. Характерно, что некоторые признанные отцы-основатели (М. Хайдеггер, Г. Марсель и другие) отрицали свою принадлежность к экзистенциализму [10]. Справедливости ради отметим, что основания для такого размежевания имеются вполне объективные, связанные с радикальными авторскими трансформациями исходных построений на протяжении научно-творческой жизни мыслителей. Однако, принимая во внимание солидный корпус накопившихся материалов, можно столь же доказательно обосновать отнесение их значительной части к единому направлению философствования. Общность отмечается на уровне проблемной области, характера исследовательских стремлений и программ, метода их реализации. Общим оказывается и состав основных предшественников: в качестве таковых многие экзистенциалисты признают Б. Паскаля, Кьеркегора, Унамуно, Ф. Достоевского, Ф. Ницше. Влияние Гуссерля (философия жизни и феноменология) считается изначально бесспорным. В данной статье мы не ставим перед собой задачу выявить и указать все связи и наследования, определяющие генезис идей основоположников классического экзистенциализма.

К началу 1940-х годов полузабытые разработки немецкой экзистенциальной философии казались завершенными, но были восприняты новым движением во Франции под именем экзистенциализма в философии, в литературе и вообще в духовной жизни, а затем послужили возобновленным материалом дискуссий, возродившихся после войны в самой Германии. Если в поздних сочинениях Хайдеггера и Ясперса

можно засвидетельствовать некоторое усовершенствование их воззрений, относящихся еще к первой стадии развития экзистенциальной философии, то совершенно самостоятельное выступление Ганса Липпса позволяет говорить о второй фазе [8]. В собственно философском плане экзистенциализм представлен прежде всего именами Хайдеггера и Ясперса [9, 10]. Очевидна также взаимосвязь экзистенциальной философии с диалектической теологией. Значительное соответствие мироотношений и общее генетическое восхождение к Кьеркегору позволяют включать в широкий контекст экзистенциальной философии и некоторые произведения художественной литературы (поздний Рильке, вышедшие в двадцатые же годы романы Франца Кафки «Процесс» и «Замок»). Три франкфуртские лекции Ясперса озаглавлены «Экзистенциальная философия», однако в структуре его главного труда лишь средний том «Разъяснение существования» («die Existenzerhellung») воспринимается вполне в русле экзистенциально-философского направления. Для философии Ясперса в ее завершенном виде это именно промежуточный этап, принимая во внимание также содержание первого и третьего томов («Философская мироориентация» и «Метафизика»). Несводимость собственных философских устремлений к проблематике экзистенциальной философии еще более отчетлива в случае Хайдеггера. В своем труде, озаглавленном «Онтология человеческого бытия» («Ontologie des menschlichen Dasein»), автор подчеркивает, что исследования структуры личного бытия необходимы были в качестве фундаментальной базы для обоснования всеобщей онтологии. Откровенно методический, служебный, промежуточный характер приписывается здесь самому обращению к экзистенциальным категориям. Формально расходящиеся теологические линии проявлений экзистенциальной философии, представленные в протестантской ветви К. Бартом, Бруннером,

Бультманом, Гогартеном и др., а в католической — Гвардини, Прживаром, Хэкером и П. Вустом, характеризуются причастностью к более общему целому, содержащемуся в христианском опыте веры. Здесь экзистенциально-философские основания образуют определенную составную часть, необходимую для восхождения к подлинно религиозной позиции. Отмеченное справедливо и в отношении духовного мира Рильке: в своем жизнеистолковании он выходит за пределы экзистенциально обостренного выражения незащищенности человеческого бытия. Следует осознать общую закономерность при взгляде на кажущиеся случайными особенности творчества отдельных философов. Видимо, согласно своей внутренней сущности экзистенциальная философия есть пролог к углубленному пониманию философствования, она вытесняется за свои пределы к всеобъемлющему истолкованию жизни. Общегуманистическая направленность этого движения наиболее отчетливо проступает в ретроспективе почти вековой истории экзистенциально-философской классики и при открытии перспектив дальнейшего развития.

Экзистенциалисты – поистине международное философское сообщество, восприимчивое и заинтересованное в критическом освоении идей иностранных единомышленников. При этом ведущие авторы никогда не составляли единого учения, не стремились к корпоративному оформлению и не придерживались терминологических соглашений.

Для Б. В. Зейгарник «основные утверждения экзистенциальной теории в обобщенной форме следующие:

1. Человеческая психика, сознание не могут быть сведены к физиологическим механизмам.

2. Человеческое действие всегда обладает значимостью (или стимулом), в которой находит свое отражение отношение человека к окружающему.

3. Специфически человеческим является «рефлектирующее» сознание, посредством которого человек высвобождается из ситуации и противостоит ей.

4. Человек не может рассматриваться изолированно от окружающего мира, с которым он находится в постоянном взаимодействии» [4, с. 328].

Согласно наиболее распространённому мнению, фундамент экзистенциальной философии заложен датским философом **Сёреном Кьеркегором** (Keirkegard; 1813–1855). Несмотря на то, что в трудах этого мыслителя нет манифеста и собственно термина «экзистенциализм», именно Кьеркегор вводит понятие экзистенции как осознания внутреннего бытия человека в мире. Обретение экзистенции предполагает решающий «экзистенциальный выбор», посредством которого человек переходит от предметно-чувственного бытия, детерминированного внешними обстоятельствами среды, к уникальному «самому себе», преодолевая «неподлинное существование» [11]. Таким образом, в философии Кьеркегора вопрос о подлинности человеческого существования поднимается в новой трактовке, отраженной в понятии «аутентичность» и дающей перспективу развития в современных исследованиях. Важный психологический тезис Кьеркегора можно резюмировать как вопрос, который лейтмотивом проходит через все его творчество: как ты можешь стать индивидом? Этот вопрос был обращен к каждому отдельному человеку, то есть к живому, осознающему себя индивиду. По образному выражению Ролло Мэя, «индивид был проглочен с рациональной стороны гегелевским логическим «абсолютным целым», с экономической стороны - возрастающей объектификацией личности, а с моральной и духовной – бессодержательной религией своего времени» [12]. Одна из важных идей Кьеркегора, поистине революционных для современной культуры в целом и для психологии в частности, –

это идея правды как отношения. Здесь акцент ставился на правде как на сущности, а выражаясь словами Хайдеггера, развившего эти идеи, на правде как свободе.

Мартин Хайдеггер (Heidigger; 1889–1975) считал необходимым отказаться от традиционных философских терминов и заменял рационалистические конструкции «экзистенциалами» – словами-образами (например, понятие Dasein – «тут-бытие» вместо «человеческое существование»). Для обозначения античной эпохи первозданной слитности мышления и бытия Хайдеггер использует понятие aletheia (алетейя) – несокрытость. Вторую эпоху составила рационалистическая традиция с вершинами, олицетворенными Платоном и Декартом. Субъективное мышление, опредмеченное в самосознании, противостоит предметно-сущему объекту. Третья эпоха, по Хайдеггеру, связана с попыткой восстановления утраченного единства субъекта и объекта в осмыслении бытия.

Экзистенция, по Хайдеггеру, является не фактической данностью, не предметно обусловленной субстанцией, а, скорее, потенциальной возможностью, открытостью. Человек представляет проект, который находится в динамике, в постоянной готовности к реализации именно в бытийном, онтологическом смысле [9]. Понятие Dasein всегда определенным образом относится к бытию в целом и может служить для понимания бытия. Человек не просто присутствует, наличествует в мире, он сталкивается с проблемой исполнения, реализации своего бытия, которое обнаруживается им как собственная возможность. Переход в состояние явленности, исполнения возможен при условии открытости человека. Отношение, обозначенное как «трансцендирование» (das «Transzendieren») и устремленное за пределы самого существования, укоренено в сущности самого экзистенциально-философского начинания, а потому вновь повторяется, лишь

в другой трактовке, и у Хайдеггера: существование есть трансценденция (переход, переступание, превышение, преодоление) и должно постигаться как бытие, устремленное за свои пределы к некоему иному, где это иное потом еще весьма многообразно подразделяется внутри себя: от пространственного бытия окружающего человека внешнего мира до собственных «волений» (die «Umwillen») самого человеческого бытия. Становится ясным, что далеко не исчерпан потенциал философии Хайдеггера. Идеологические установки Dasein-анализа способствуют более гуманному обращению человека к человеку и более экологичному отношению к окружающему миру [9].

Жан Поль Сартр (Sartre; 1905–1980) – французский мыслитель и литератор, являвшийся последователем экзистенциальной аналитики Хайдеггера. Исходным пунктом психологического познания у Сартра служит рефлексия. Человек несет ответственность за свой свободный сознательный выбор и не может оправдывать его спонтанностью автономного бессознательного. На основании критики ортодоксального психоанализа Сартр формулирует то, что он понимает под экзистенциальным психоанализом: «Это метод, предназначенный для выявления в строго объективной форме субъективного выбора, посредством которого каждая личность делает себя личностью, то есть дает себе знать о том, что она есть» [14]. Метод должен сводить отдельные формы поведения к фундаментальным отношениям, не к сексуальности или «воле к власти», а к «бытию, выражающемуся в этих формах поведения».

В построениях Сартра многое заимствовано из концепции Фрейда. Психоанализ в обоих разновидностях отрицает наличие первоначальных данностей и рассматривает человека в ситуации, характеризует проявления психической жизни в качестве символических признаков фундаментальных

структур, составляющих личность. Психоаналитические исследования направлены на реконструирование жизни субъекта с рождения до момента лечения; в них используются все доступные объективные документы. Преодолевая непоследовательность эмпирического (фрейдовского) психоанализа, который, по мнению Сартра, не доводит свои исследования до конца и застревает на промежуточных звеньях, экзистенциальный психоанализ стремится определить первоначальный выбор. Программный отказ от доктрины бессознательного непосредственно обусловлен сартровским различением сознания и познания: осознанность фундаментального проекта не означает, что он познан. Сартр рассчитывал создать метод, сопоставимый с толкованием глубинных смыслов поведения, фантазий и сновидений по Фрейду, позволяющий выявлять целостную экзистенцию, скрытую за конкретными особенностями человека. Решающая «кристаллизация» в детстве индивида (Фрейд называет это событие «фиксацией») никак не связывается с сексуальностью. Сартр не считает сознание зависимым от установок, якобы задаваемых судьбоносным первоначальным выбором. В целом, сартровские идеи экзистенциального психоанализа получили широкий резонанс в психологической науке. Эти идеи проникали в конкретное поле практического исследования, создавая мощный фундамент для гуманистической концепции личности. Через все его творчество красной нитью проходят мысли о метаморфозах личности, ее генезисе и, в конечном итоге, основные вопросы психологии личности. При этом в центре внимания оказывается именно личность, тогда как вся внешняя среда служит как бы фоном, на котором развертывается анализ личностных характеристик. Исходным пунктом исследования личности является детство. Во многих произведениях Сартр проникновенно пишет о значимости этого периода для становления личности: «У каждого чело-

века свои природные координаты: уровень высоты не определяется ни притязаниями, ни достоинствами – все решает детство» [14].

Человек способен осознавать себя человеком, только переступая пределы своего наличного бытия. По мнению **Карла Ясперса** (Iaspers; 1883–1969), философствование присуще мыслящему человеку как необходимое средство постижения собственных истоков и целей. Именно постижения, а не достижения (человек «не защищен в истоках и не достигает цели»), в процессе познания преодолевается ограниченность каждой замкнутой картины мира и ненадежность человеческих проектов построения личной судьбы. Для философствующего человека приоритетом является не достижение убедительного рассудочного знания, а постижение некоторых истин по пути к обретению своей человеческой сущности.

К. Ясперс считал, что XX век характеризуется важным поворотом, связанным с отходом от идеи мирового порядка, от веры в разум [10]. В отличие от предвещающих гибельные последствия и от ликующих в сознании освобожденной жизни, философ видит оправдание этого шага в разрушении самоуверенности рассудка, оставленного разумом. Иллюзорность мировой гармонии проявилась со всей очевидностью, подорвано доверие к правовым основаниям отношений и к законам самим по себе. Для преодоления кризисной духовной ситуации требуется «вновь обосновать подлинный разум в самой экзистенции». Философствование являет человеку смысл жизни «поверх всех целей», охватывая все цели и удерживая от низведения самого человека до уровня средства. В процессе совершаемой работы по развертыванию категорий и методов, по структурированию знания и по совершенствованию в практике спекулятивного мышления обретается философская независимость единичного человека. Имеется в виду независимость от внешних обстоятельств и

текущих событий, обусловленная глубиной отношения к подлинному бытию. Философскую независимость Ясперс отличает и от суверенного произвола, и от жизненной силы сопротивления перед лицом смерти. Задача сводится к напряжению выбора: «обрести независимость *в стороне от мира*, в отказе от него и в одиночестве – или в *самом мире*, через мир, действуя в нем, не подчиняясь ему». Философ, приемлющий свою жизнь и свободу лишь вместе со свободой других и в коммуникации с другими, приходит к осознанию себя, способен подтвердить соответствие себе самому в одиночестве и, следовательно, может истинно вступить в коммуникацию. Возвышающий, развивающий процесс обретения забытых истоков обусловлен следующими внутренне парадоксальными моментами: душевное равновесие достигается посредством постоянного пробуждения беспокойства, предание усваивается через нигилизм, разум мотивирует волю к коммуникации. Творческая энергия парадоксов реальной жизни становится основой философской веры и помогает преодолевать пессимизм, вызываемый неизбежностью утрат и необходимостью подчинения беспощадным обстоятельствам. Именно здесь содержится для человека ключ к собственным возможностям и свободе выбора [1].

Личностный мир индивида рассматривается Ясперсом как конкретный факт, взятый в эмпирической целостности и общественно-историческом контексте развития [10]. Объективно существующий мир предоставляет человеку пространство социальных отношений и традиций для построения пути к собственному личностному миру.

Свобода и творчество положены **Николаем Бердяевым** (1874–1948) в основание философии, противостоящей «бытию», тоске обыденной жизни, одиночеству перед лицом трансцендентного, переходящего за пределы этого мира. Обращенность к будущему сопровождается не только надеждой

на открывающиеся новые горизонты, но и утратой надежд на примирение с неумолимым ходом времени. «Моя философская мысль была борьбой за освобождение, и я всегда верил в освобождающий характер философского познания... Философия была для меня также борьбой с конечностью во имя бесконечности» [2]. Трагичность сознания верующего философа обусловлена столкновением философии и религии в познавательном поле. Откровение, составляющее основу религии, открывается человеку, в то время как познание есть то, что он открывает сам. В познании, свободном от внешних ограничений, философ не может забыть того, что открылось ему в вере. Это внутренняя проблема отношения философского познания к собственному духовному опыту.

Бердяев считал себя выразителем тенденций, характерных для русской философии, которая «в наиболее своеобразных своих течениях всегда склонялась к экзистенциальному типу философствования». Религию он рассматривал как сложное социальное явление, отдавая приоритет коллективной познавательной реакции на религиозное откровение. Поскольку познавательный элемент привносится человеком как реакция мысли на откровение, философское познание оставляет за собой религиозные притязания. С античных времен философская мудрость служила делу спасения. В противовес религиозно-мифологическому сознанию грека греческая философия поставила жизнь человека в зависимость от разума, а не от судьбы. Это деяние положило начало европейскому гуманизму. Соглашаясь с тем, что помимо научной составляющей философия имеет профетический элемент, Бердяев видел призвание философа не только в познании мира, но и в изменении, улучшении, перерождении мира. Являясь прежде всего учением о смысле человеческого существования, философия предполагает целостное познание, охватывающее все стороны человеческого существа и направленное на пути

осуществления смысла. В результате совершенного христианством переворота философия нового времени (начиная с Декарта) сосредоточивается на субъекте, на человеке, освобожденном от власти природного мира объектов. «Раскрывается проблема свободы, которая была закрыта для греческой философии». И для средневековой схоластической философии, добавляет Бердяев, ибо она по основам мышления была греческой, объективной в аристотелевском или платоновском духе. Усилиями М. Шелера и всей экзистенциальной философии преодолевается старый философский предрассудок, связывающий познание только с интеллектуальным освоением бытия и отводящий эмоциям исключительно сферу субъективного. Считая человеческие эмоции в значительной степени социально-объективированными, Бердяев отмечал, что мышление бывает более индивидуальным, чем эмоции, «менее зависящим от социальной объективации, от социальных группировок» [2]. Философское познание рассматривается как духовный акт, в котором наряду с интеллектом действует совокупность эмоционально-волевых сил. Оценочная сторона познания эмоциональна, оценка же лежит в основе познания целостного существа человека. Не только любовь и симпатия, но также ненависть и вражда помогают познанию. Признание эмоционального познания через чувство ценности служит восстановлению целостности самого разума, несущего в себе опыт отражения противоречий человеческого существования. В этом опыте жизнь интеллектуальная неотделима от сферы эмоциональной и волевой. Процесс познания неизбежно активен, связан с осмыслением того, что приходит от объекта. Устанавливая сходство и соизмеримость между познающим и познаваемым, этот процесс способствует гуманизации в глубоком, онтологическом смысле. Даже дегуманизированная физика своими успехами обнаруживает силу человеческого познания перед

тайнами природы. Всякое познание обусловлено человеческим существованием и раскрывает силы человека как целостного существа.

Приверженность Н. Бердяева гуманистическим ценностям подчеркивается его решительным выбором в пользу философии, утверждающей «примат свободы над бытием, примат экзистенциального субъекта над объективированным миром, дуализм, волюнтаризм, динамизм, творческий активизм, персонализм, антропологизм» [2, с. 230–240]. Основным и определяющим философ полагает дуализм свободы и необходимости, духа и природы, личности и общества, индивидуального и общего. Источниками трагического для философского познания является конфликт между «я» и «объектом», невозможность достигнуть общения через социализацию, проблема одиночества, возникающая из противоречий «многопланного» человеческого существования.

Большинство версий экзистенциального анализа отличается гуманистической направленностью и экологичной идеологией, особо актуальными в наш век манипуляционных технологий и техногенных катастроф.

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Человек в мире слова. – М.: Изд-во РОУ, 1995.
2. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. – Т. 1. – М.: Искусство, 1994.– С. 678.
3. Болотов В. А., Слободчиков В. И. и др. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С .66–68.
4. Зейгарник Б. В. Теории личности в современной психологии. // В сб. Б.В. Зейгарник. Психология личности: норма и патология. – Москва-Воронеж, 1998.
5. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416с.
6. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. — – М., 1992. – 17 с.

7. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. —Л., 1979. — 263 с.
8. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология. – М., ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1998.
9. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – – М.: Республика, 1993. – 447с.
10. Экзистенциализм // Энциклопедический словарь культуры XX века / под ред. В. Руднева. – М., АГРАФ, 2001.
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – С. 12
12. May R. The Meaning of Anxiety. – N.Y.: Roland Press, 1977.
13. Rayan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. – 2000. – V. 55. – № 1.
14. Sartre J.-P., Being and Nothingness. Trans. By Hazel E. Barnes. N.Y., 1956. – Pp. 560–648.

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. К. Тарасова
Средняя общеобразовательная школа № 45
Петропавловска-Камчатского городского округа,
г. Петропавловск-Камчатский, Россия

Summary. In the article the problems of positive personal development of children under existing conditions of modern educational system are discussed. The main directions of the education process organization and principles of teaching aimed at developing positive self-conception are described.

Keywords: positive self-conception, principles of teaching, forms and methods of educational work.

Современное общество переживает этап глубоких фундаментальных трансформаций, приведших к тому, что образование, знание, интеллект становятся определяющим ресурсом развития и новой экономики, и общества в целом. В та-

ких условиях система образования должна адекватно реагировать на вызовы социальной среды, искать и находить конструктивные управленческие, технологические и педагогические пути решения проблем. При этом любое образовательное учреждение подвержено воздействию извне (быстро развивающаяся экономика, высокие технологии, Интернет, динамизм и противоречивость общественных процессов, размытость ценностей современного российского общества и др.), что обусловливает необходимость совершенствования методической работы школы по проблеме развития личности школьника в условиях модернизации образования.

Модернизация образования ориентирована на удовлетворение потребностей личности, общества, государства в сфере культуры, творчества, инновационной деятельности. В центре всех педагогических устремлений становится отдельная личность каждого ученика, обладающего такими жизненно важными качествами, как:

- гибкость, критичность, масштабность мышления;
- самостоятельность в принятии решений;
- чувство гражданской ответственности;
- самообразование как элемент образа жизни;
- наличие системы жизнеутверждающих смыслов, ценностей здорового образа жизни;
- способность к адаптации к меняющимся жизненным ситуациям;
- социально-психологическая компетентность (коммуникабельность и коммуникативность, умение прогнозировать и разрешать трудные ситуации межличностного общения, организаторские способности, умение работать в коллективе и т. д).

Система учебно-воспитательной работы школы должна способствовать формированию позитивной Я-концепции личности как условия реализации школьниками социально-

активной позиции на основе ценностей гражданского общества, здорового образа жизни, принятия ответственности за собственную жизнь. Основными направлениями деятельности педагогов являются:

1. Формирование личностно значимой позиции по отношению к общекультурным ценностям (семья, здоровье, природа, Родина, познание, активная деятельностная жизнь, свобода, ответственность, саморазвитие и др.).

2. Развитие самосознания, готовности школьников к обращению, осознанию и переосмыслению собственного жизненного опыта.

3. Формирование позитивной самооценки, системы жизнеутверждающих смыслов, ценностей здорового образа жизни.

4. Создание условий для реализации творческого потенциала школьников с целью их успешной дальнейшей социализации.

5. Активизация профессионального и жизненного самоопределения учащихся.

Основными принципами педагогической деятельности при этом выступают:

Принцип гуманизма – уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над личностью.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащегося, подчеркивающий необходимость учета не только его актуальных, но и потенциальных возможностей, внутренних ресурсов.

Принцип индивидуализации образования, обеспечивающий максимальную самореализацию и проявление творческих возможностей каждого ребенка.

Принцип социокультурной открытости образования, поддержка образовательных инициатив всех субъектов обра-

зовательного пространства (родителей, учащихся, учителей и др.).

Принцип самоопределения, предполагающий принятие всеми субъектами образовательного процесса личной ответственности за выбор и реализацию целей личностного развития.

Принцип партнерства – предполагает уважение к правам другого, соблюдение личностной автономии, признание права человека на ошибку.

Направленность образовательного процесса на формирование позитивной Я-концепции личности влечет за собой изменения в целях, в содержании образования, в области образовательных технологий, в системе воспитательной работы, что находит своё отражение в новых образовательных стандартах и концепции развития образования в целом. Одной из наиболее острых является проблема реализации системного подхода к решению вопросов духовно-нравственного воспитания личности учащихся. В условиях современного общества, характеризующегося неопределенностью нравственных ориентиров, осложняется усвоение учащимися общечеловеческих ценностей, что требует поиска новых форм и методов воспитательной работы со школьниками. Воспитание при этом не может рассматриваться в отрыве от обучения, поскольку главной задачей образования становится формирование социально зрелой ответственной личности, способной к обучению на протяжении всей жизни.

Направленность образовательного процесса на личностное и социальное развитие школьника требует от педагогического коллектива системного освоения новых образовательных технологий, развития научно-исследовательской деятельности учителей и учащихся, выработки единых требований к отслеживанию эффективности индивидуальных достижений школьников. В свою очередь это требует изменения системы психолого-педагогического сопровождения

учащихся с целью обеспечения индивидуализированного подхода, изменение функций и определение новой роли классного руководителя в формировании базовых ценностей личности, способствующих самоопределению и саморазвитию. Работа классного руководителя должна строиться таким образом, чтобы максимально способствовать развитию ребенка как субъекта социальных отношений, что требует стимулирования и поддержки детских инициатив во всех видах деятельности; обучения школьников навыкам конструктивного общения и разрешения конфликтных ситуаций; поддержки адекватной самооценки и уверенности в себе путем создания в урочной и внеурочной деятельности реальных объектов для проявления ключевых компетентностей обучающихся, способности к свободному и ответственному социальному действию. Расширение опыта самостоятельного выбора должно осуществляться с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей школьников. Ключевыми задачами работы с учащимися, таким образом, становятся:

1. Создание условий для формирования и развития ведущих психологических навыков (коммуникативных, рефлексивных и т. д.), общих и специальных и способностей, способствующих успешной социализации школьников и их профессиональному и жизненному самоопределению.

2. Развитие готовности и способности школьников к осознанному выбору дальнейшего жизненного пути, реализации творческого потенциала, саморазвитию.

3. Формирование у школьников готовности к реализации социально-активной позиции на основе принятия личностью моральных и нравственных ценностей общества, умения определять способы поведения при осуществлении своих прав и выполнении обязанностей.

4. Формирование идеологии здоровья как жизненной необходимости, поведенческой профилактики с позиции здоровьеобразования, здоровьесбережения, здоровьеукрепления, здоровьетворчества.

5. Развитие эмоционально-волевой сферы учащихся, повышение толерантности учащихся к эмоциональным нагрузкам.

6. Расширение репертуара адаптивных стратегий совладания со стрессом, с трудной жизненной ситуацией (развитие способностей к саморегуляции и саморелаксации, развитие умения принимать оперативные решения в условиях дефицита информации и времени).

7. Развитие творческого мышления, навыков исследовательской деятельности как ресурсов личности при разрешении трудных жизненных ситуаций.

Исходя из целей и задач, выбираются приоритетные направления работы ученического самоуправления, детских общественных организаций, составляется план классных часов, родительских собраний, тематических встреч с родителями и учащимися (см. рис.1).

Реализация данной системы работы возможна только при условии активного взаимодействия педагога с учащимися и родителями, в процессе которого создаются условия для осмысления школьниками собственных жизненных ориентиров. Основной целью работы педагогического коллектива при этом является развитие социально-психологической компетентности учащихся, мотивирование их на анализ влияния собственных индивидуальных черт личности на характер взаимодействия с миром и окружающими людьми.

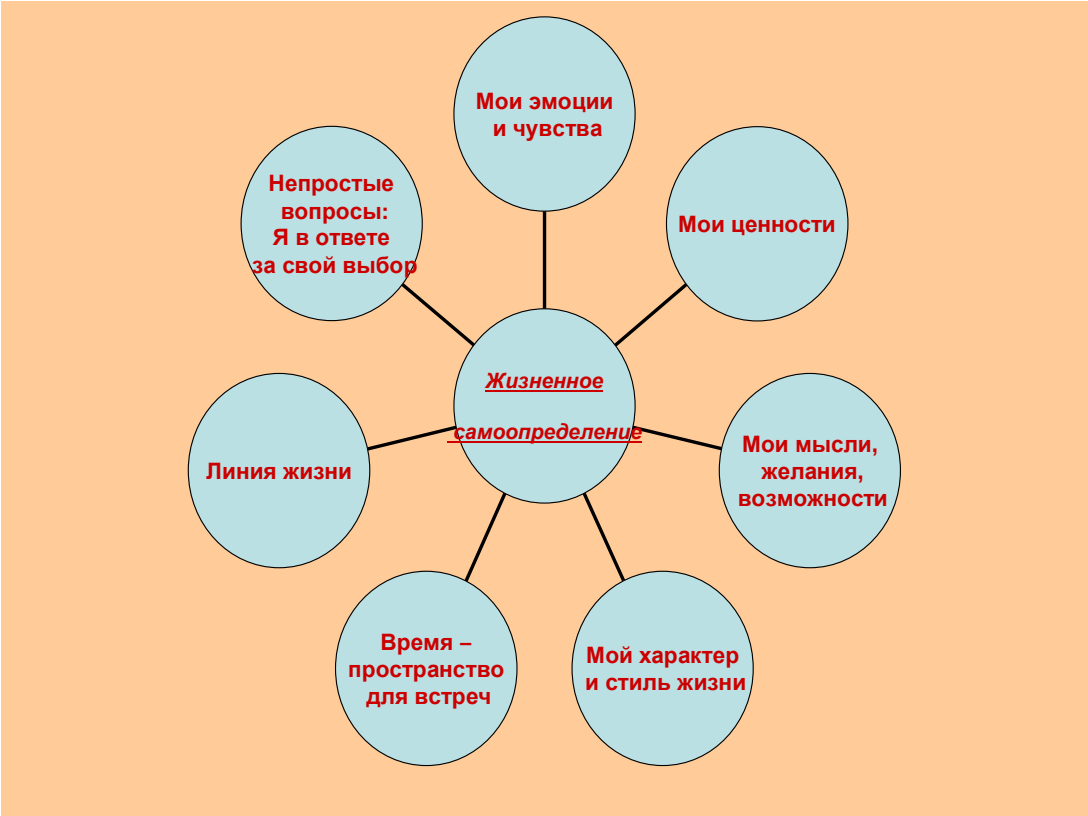


Рис. 1. Пример ключевых тем классных часов (9–11 кл.)

Библиографический список

1. Дутчина О. Б. Психологическая модель позитивной Я-концепции личности студента // Аспирантский сборник (сборник статей). – Ч. 1. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000. – С. 49–52.
2. Пильдес М. Д. Система работы образовательного учреждения в условиях модернизации образования: образовательная программа школы. – Волгоград: Учитель, 2010. – 211 с.
3. Рефлексивные техники эмоционального состояния детей / авт.- сост. Л. В.Свешникова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 79 с.
4. Рожков М. И., Байбородова, Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. – М: Владос, 2001. – 256 с.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД ЕВРОПЫ И РОССИИ[1]

В. Л. Бенин, Д. С. Василина, Е. Д. Жукова
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Summary. The article is about the problems of integration of Russia into european educational space. It investigates cultural, historical and mental difference of the European and Russian systems of education.

Keywords: cultural adequacy, standardization of educational systems, culturalization, masscult.

Сегодня, как никогда, образованию необходим теоретический «взгляд сверху» на основания его жизнедеятельности. В реалиях сегодняшнего дня школа находится в сложной ситуации выбора между сущим и должным. Перспективным видится осмысление образования как неотъемлемого элемента культуры, механизма ее трансляции. Именно культурологический подход – теория среднего уровня – позволяет объединить теоретическую рефлексию и педагогическую эмпирику, рассмотреть образование как явление в его целостности, отказавшись от линейных, однозначных характеристик. Она дает возможность найти новые смыслы традиционных понятий педагогики, актуализировать роль субъекта в культурном пространстве. Рассмотрение учебного заведения с точки зрения его культуры позволяет выявить место школьной культуры в пространственно-временном континууме мегакультуры, соотнести задачи, стоящие перед системой образования, с общей культурной традицией, раскрыть механизмы культуротворчества, рассмотреть культурное содержание

[1] Статья подготовлена при поддержке гранта РГНТИ в рамках работы по проекту 13.11.25 «Фундаментальные социокультурные основы обеспечения национальной безопасности России

школы в его полисубкультурной представленности и раскрыть творческий потенциал каждого члена детско-взрослого сообщества.

В своих размышлениях мы опираемся на культурологическую концепцию образования, в соответствии с которой школа предстает клеткой целостного культурного пространства. Ее формирование и развитие происходит по общим культурным законам. Основополагающими в этом ключе стали работы Е. А. Александровой, Е. Б. Бабошиной, И. В. Видт, Г. Д. Дмитриева, Н. Б.Крыловой, Н. Е. Щурковой. Методология исследования культуросообразности образования была обоснованна в трудах культурфилософов М. С. Кагана, Л. Н. Когана, А. С. Кармина, Э. С. Маркаряна, А. Я. Флиера, Н. З.Чавчавадзе.

Важное значение для нас имеют исследования теории ценности в различных областях социально-гуманитарного знания (М. Вебер, В. Виндельбанд, Г. П. Выжлецов, Н. Гартман, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, Н. О. Лосский, Л. А Микешина, Г. Риккерт, В. П. Тугаринов). Ценность в образовании и воспитании стала предметом исследования Б. П. Битинас, М. В. Богуславского, Б. С. Гершунского, В. А. Караковского, Б. Т. Лихачева, В. А. Мосолова, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина, З. И. Равкина, Т. В. Цырлиной, Г. И. Чижаковой. Проблема среды учебного заведения и ее влияние на развитие учащихся поднималась в работах Л. С. Выгодского, В. В. Зеньковского, Ю. С. Мануйлова. Теория оптимизации социально–психологического климата образовательного коллектива была разработана М. Д. Матюшкиной, Б. Д. Парыгиным, Н. И. Шевандриным.

Между тем школа, будучи объектом исследования нескольких отраслей гуманитарного знания (прежде всего педагогики, психологии, философии образования и др.), как это ни парадоксально, наименее, изучена с точки зрения «общей

социокультурной эффективности» [9, с. 583]. Непредвзятое рассмотрение жизнедеятельности современного учебного заведения приводит к выявлению необходимости культуросообразности содержания образования. «Накладывая на сферу образования ключевые культурологические понятия и анализируя её с их помощью, мы получаем возможность иного, (чем в традиционной педагогике и даже философии образования), угла зрения и, следовательно, нового понимания происходящего», – указывает Н. Б. Крылова [4, с. 29–30].

Культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – это закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система и есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Более узкое понимание значения культуры, сведённое к какому-либо её аспекту, «образование» и «культуру» превратит не более как во «взаимодополнительные» категории. Так, Л. М. Мосолова подчеркивает: «Говоря языком синергетики, образование должно быть «аттрактором» культуры, то есть тем, что сделает современника более жизнеспособным. В этом плане образование должно ярко выделять ту линию культуротворчества, которая укрепляет и развивает основы гуманности человека, его соответствие общине, государству и миру, подводит его к вечно искомому и меняющемуся идеалу «homo harmo» [7, с. 5].

Однако Н. Б. Крылова видит взаимосвязь этих двух категорий более радикально: «Образование есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм культуры и наоборот: культура есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм образования» [4, с. 70].

Мы уверены, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей [1, с. 32]. Культура, прежде всего, является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта, который, в свою очередь, может быть индивидуальным, совокупным и родовым. Таким образом, культура обретает три уровня:

- уровень культуры личности (как единичное проявление вариативного особенного и инвариантного общего);
- уровень культуры социальной группы (от макрогруппы: этноса нации, сословия, профессиональной группы, до микрогруппы: семьи, производственного или дружеского коллектива);
- уровень культуры человечества [3, с. 48–49].

Образовательная среда является частью культурной среды в целом. Причем она во многом выступает идеалообразующей стороной последней, что не противоречит тезису о самостоятельном механизме запуска новых форм культуры, поскольку следование идеалу – составляющая этого механизма. В целом она рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в окружении [12, с. 11]. Рассмотрение образовательной среды как совокупности объективных и субъективных факторов и условий, позволяет выделить в ней два компонента: во-первых, предметно-вещный компонент и, во-вторых, социально-культурный компонент. Последний включает в определенной степени самостоятель-

ные части: профессионально-педагогический и ученический коллективы. Образовательная среда, по сути, состоит из единства идеальных и предметно-вещных компонентов, влияющих на формирование личности. Параметры среды определяются взаимодействиями между компонентами.

Познавательная деятельность в большей мере реализует себя в функции просвещения учащихся. Ценностное осмысление лежит в основе инкультурации, социализации и формирования мировоззренческих установок учеников, достижение которых в равной степени невозможно без подлинного духовного общения субъектов детско-взрослого сообщества школы. Развитию креативных способностей детей способствует овладение ими навыками художественного преобразования действительности.

Культура школы выражена в протяженности, структурности, сосуществовании, взаимодействии, координации элементного состава (как субъектного – детско-взрослого, так и объектного – предметно-вещного), который составляет её пространственную архитектонику. Культурное пространство школы конституируется содержанием (задачи образования), его существование в отрыве от своего наполнения невозможно. Более того, культурное пространство школы отнюдь не является некоторой натуральной данностью, «оно не дано само по себе и не может существовать без человеческих усилий по сохранению единства его частей» [8, с. 141].

Учебное заведение может выступать как межкультурное пространство, в котором сосуществуют несколько больших коренных этносов (башкиры, татары, русские); как поликультурное пространство, этнический состав которого гораздо шире (например, Башкортостан населяет 48 этнических групп), или как интеркультурное (что сегодня не редкость для школ крупных городов). В последнем акценты делаются на создании общекультурного поля обучения и воспитания,

что особенно актуально для стран и регионов со смешанным этническим составом населения и динамичными миграционными процессами.

В конкретной школьной среде не всегда представлен «полный набор» субкультур. Дифференциация детско-взрослого сообщества возможна по многим признакам. Школьная стратификация в культурологических исследованиях последних лет получила разные обозначения: многоукладности культуры (Н. Б. Крылова), полисубкультурности (Е. А. Александрова), многокультурности (Г. Д. Дмитриев). Но важно отметить, что культура школы – это не механическая сумма потенциалов субкультур (разновозрастных, разноэтнических, разнопрофильных, разносоциальных), а их пересечение, наложение, постоянное взаимодействие. Относительная самостоятельность культурного пространства определяется многочисленными устойчивыми и неустойчивыми связями между субкультурами.

Что же такое «культуросообразие» школы? Прежде всего «культуросообразие» – это «разнообразие» и его обеспечение в школьной жизни в целом. Если же оно ограничивается обучением, а обучение строится в рамках какой-либо одной культуры или предметной области, это сразу ограничивает развитие ребенка. Кроме того, как мы отмечали выше, становление культурной идентификации редко протекает как моноэтнический процесс. Многочисленными эмпирическими и теоретическими исследованиями доказано, что ребенок живет и развивается в пересечении культур. Сложные конструкции культурных взаимодействий и взаимовлияний служат фоном развития ребенка. Процессы взаимовлияния и интеграции субкультур сегодня стали детерминирующими в культурной идентификации молодого поколения.

В благоприятных для личностного развития условиях, процесс культурации способствует формированию продук-

тивного, созидающего, культуротворческого человека. Поскольку успешная культурация личности означает, что между личностью и культурой, её сформировавшей, установлено диалогическое единство, как процесс постоянного взаимнообогощения и творческого развития, то образовательные условия должны быть ориентированны на формирование личности активной, творческой, самостоятельной, созидательной и свободоспособной. Именно такие условия создаются в процессе культурно и личностно ориентированного образования, когда его содержание рассматривается не как простая сумма знаний, умений и навыков, которые следует усвоить, но как целостная культура человечества, его способы постижения мира и себя в этом мире; когда методы преподавания в максимальной степени направлены на активизацию личностного сознания, а в педагогической деятельности доминирует взаимодействие по поводу обнаружения исконных смыслов знания, что делает его еще более гуманитарным.

Нам уже доводилось подчеркивать, что образование по определению гуманитарно, т. к. направленно на социализацию человека с одной стороны, на выявление его индивидуальной культурной ценности, с другой. Однако анализируя динамику исторического развития идей гуманизма в образовании, приходишь к выводу о неоднозначности их трактовок. В одном случае перед нами стремление к гуманизму как к некой цели, что в истории часто заканчивалось полной профанацией самой идеи. В другом случае – это идеология, обосновывающая содержание культуры и выражающаяся в рассуждениях о том, какой человек есть ценность. Наконец, в третьем случае, перед нами заданная система ключевых рамок-ценностей, жестко (а значит и не столь уж гуманно) определяющая формы и содержание культуры в целом [2, с. 216].

Фактором, свидетельствующим о расширении действия принципа культуросообразности, является изменение в сфере

гуманитарного знания. Благодаря развитию антропологи, культурологии, философии образования, психологии и педагогики развития с принципом культуросообразности стали связываться многие явления современного образования: особенно, его содержание и качество. Современная школа предполагает формирование новых качеств личности – межкультурной толерантности, политкорректности, социального партнерства и сотрудничества. Сам принцип культуросообразности становится более сложным и многоуровневым, поскольку усложняется культура и ее конструкции, что в организации образования предполагает опору на интегративные формы. Из сказанного следует, что культуросообразной можно назвать школу, которая устроена и действует на основе культурных норм, адекватных растущему и развивающемуся ребенку и способствующих формированию и развитию его творческой индивидуальности.

Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды школы и всего обучающего и формирующего пространства. Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации и культурации.

Генезис национальных культур своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Но фактически традиционная культура реализовала свой потенциал уже в восемнадцатом веке. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. Между тем сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных свя-

зей, вплоть до последней трети девятнадцатого века продолжал носить традиционные формы.

Справедливости ради следует заметить, что и по сей день понимание содержания феномена страты неоднозначно. Даже социология, породившая данное понятие, относится к нему настороженно. Поэтому мы считаем необходимым дать свое видение названного понятия. Страта – социальная совокупность индивидов, групповая идентификация которых основывается на совпадении ценностных установок, основных бытовых взглядов и базисных мотивационных принципов мировоззрения [10]. Если взглянуть на процесс формирования страты упрощенно-схематично, то в его основе, как определяющей всю дальнейшую систему, окажется выбор основной сферы деятельности. В рамках теории цивилизации, связанных с идеями «культурных кругов» О. Шпенглера и Н. Я. Данилевского, именно выбор основной технологии освоения окружающего природного пространства определяет духовно-культурное лицо цивилизации. По сути, то же происходит и на уровне отдельных социальных ячеек. Практически во всех традиционных обществах, исторически оформившихся в цивилизации, форма деятельности социально обусловлена и закреплена. Неравномерное распределение прав, привилегий, ответственности, обязанностей и доходов в обществе приводит к закреплению за определенными группами-классами форм деятельности, постепенно переходящими в традиционную социально-психологическую характеристику. Размещаясь в рамках исторически длительного периода, это закрепление приводит к развитию и некоторых антропологических показателей представителей данных групп. Опираясь на теорию развития архетипа К. Юнга, можно утверждать, что через поколения многие профессионально значимые категории восприятия мира переходят в подсознательные психологические установки, определяющие, прежде

всего, формы обыденного существования. Обыденная культура достаточно долгое время остается основной системой трансляции социального опыта. В том числе и формирующихся в недрах первых стратификационных форм профессиональных представлений, ибо форма деятельности определяет всю совокупность норм бытования.

Естественное духовное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества, а вместе с ним и урбанизацией. Культура городского производителя изначально несет в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обыденности и профессионализма. Это связанно с появлением в культуре города новых обстоятельств выживания, когда перепроизводство индивидов в определенных профессиональных группах приводит к их обнищанию. В итоге в жизни одного из последующих поколений складывается ситуация, в которой его представителям приходится искать возможность перехода в иную социально-профессиональную группу. Этот переход сопровождается изменением отдельных житейско-бытовых установок, а со временем и переоценкой основополагающих принципов жизни (образа жизни).

Когда речь идет о скорости формирования в современном обществе новых страт, прежде всего учитывается тот факт, что на рубеже XIX–XX столетий данный процесс охватывал жизнь одного-двух поколений. Сегодня на протяжении одной жизни человек может не раз социально стратифицироваться как по горизонтали, так и по вертикали, входя во вновь образующиеся страты. Хотя сам механизм формирования страт остался прежним, значительно увеличилась скорость его «срабатывания». В результате внешние рамки обыденной культуры, создававшие некую базу для инкультура-

ции, фактически размылись, не успевая сформироваться за отведенный промежуток времени. Темпоральный вакуум заполнила массовая культура. Надо заметить, что именно она, а не образование, сегодня в большей степени является содержанием процесса инкультурации. Это следует признать, ибо в любом другом случае мы не сможем осознанно и реально изменить ситуацию в пользу образования.

Сегодня образование в России выбирает свое новое типологическое лицо. Оно во многом зависит от развивающейся экономической системы и ее связей. Экономика (какого бы типа она ни была) всегда была и остается основным заказчиком и потребителем «продукта», который «выпускает» система образования. Основная функция этого «производства» как заданной (т. е. искусственной) системы – подготовка и переподготовка членов общества с целью их наиболее эффективного участия во всех сферах деятельности. Под понятием «производство» мы понимаем формирование комплекса физических, психологических, нравственных, профессиональных и прочих личностных качеств человека в культуре. Историю развития человечества по направленности экономики на выпуск основных видов продукции и, соответственно, по количеству трудоспособного населения, занятого в этой сфере, принято делить на три этапа: сельскохозяйственный, промышленный и информационный. И на каждом этапе своего исторического развития экономика требует различных ответов на вопросы, которые определяют основную функцию образования, его содержание, методы, контингент учащихся и требования к преподавателям.

Вместе с изменениями приоритетов экономики меняются и функции образования и даже такой его элемент, как методика. Это очевидно. Нетрудно сделать вывод о том, что сцепка «экономика-образование» является единой средой воспроизводства социокультурного опыта. Но тогда встают

два вопроса: во-первых, о том, каковы пути развития связей между элементами системы «образование-экономика» и можно ли проектировать через изменения образования изменения экономики; а во-вторых, насколько сильно влияния на систему «экономика-образование» внешних культурных факторов, таких, как менталитет, традиции, устоявшийся образ жизни?

Переход экономики на информационный этап развития коренным образом меняет требования к качествам работника, участвующего в производственном процессе. Вместо тренированных психомоторных функций, необходимых для управления оборудованием, на первое место выходят иные качества – коммуникативность как способность работать в команде, эвристичность как способность генерировать новые идеи и обучаемость как способность быстро осваивать и практически применять новую информацию. Уже с середины 80-х гг. XX века весь мировой менеджмент как управление любым видом деятельности направлен, прежде всего, на формирование коллектива личностей, на развитие и использование личностных качеств сотрудников [6, с. 31–34]. Однако в каждой культуре отработаны свои рефлексивные формы общения. Принципы норм общения европейца-северянина и европейца-южанина не одинаковы и они тем более разнятся с российскими. Коммуникативность и эвристичность – не самостоятельные качества, а качественные признаки системы «человек», проявляющиеся только в комплексе. Любая попытка разорвать это единство может привести к патологии. Раскованное, эвристичное, свободное от любых комплексов (связей) мышление может освободиться и от главенствующего, с точки зрения общечеловеческих ценностей, комплекса нравственности.

Европейская культура антропоцентрична. Представления о человеческой личности как самостоятельной и ценной

– краеугольный камень, заложенный в фундамент развития европейской цивилизации еще со времен античности. Немалую роль в этом сыграла социокультурная система полиса. Не позднее первого тысячелетия нашей эры Западная Европа стала применять энергию воды и воздуха в производственных процессах. Запад удивительно настойчиво пошел по пути быстрого наращивания своих возможностей и мастерства в организации технических средств, сберегающих, а значит и приращивающих, труд. В позднее средневековье латинский запад далеко опередил Византию и страны ислама в многообразии своих основных технических возможностей, хотя последние отличались от Европы богатым опытом, изощренностью мысли и эстетическим величием. Причиной тому, как нам кажется, выступил феномен городской культуры Запада.

В традициях российской ментальности, к образованию всегда было особое отношение. Мы, например, не найдем в таком монументальном труде, как «Константы: Словарь русской культуры» статьи, посвященной образованию [11]. И это не удивительно, потому что образование никогда по-настоящему не входило в структуру системы ценностей российского общества. Система профессионального образования здесь вообще выстраивалась не на национальных корнях, а была привнесена (зачастую насильственно) из Европы. Однако она сразу же получила некое преимущество перед западной системой своей декомерциализацией. Будучи дотационным, не имеющим рыночных основ существования, российское образование могло и позволяло себе создавать модели воспитуемого, совершенно оторванные от существа жизни, стремящиеся к неким идеалам, зачастую весьма абстрактным. Сами же учащиеся постоянно прибывали в зависимости от государства, допустившего их к знанию. Гражданское начало, создаваемое в воспитании самими обстоятельствами учения, также имело определенные последствия.

Процессы вхождения системы российского образования в европейское образовательное пространство предопределило то, что в наши дни высшее образование в России становится не чем иным, как инструментом массовой культуры. Сказанное приводит к постепенной утрате образованием в целом своих внутрикультурных функций. В результате российское образование выпадает из векторных процессов культуры, хотя, казалось бы, должно было их определять. Перемены в культуре мало что меняют в образовании, а правильнее сказать: смыслы культуры мало влияют на смыслы образования. Они существуют почти автономно, что, собственно, определила социодинамическая парадигма развития системы образования в России. И если бы не экономическая зависимость образования от бюджетной политики государства, эта автономия была бы полной. В разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и обществом усматривает причины кризиса отечественной системы образования К. М. Левитан [5].

Сегодня, когда западное влияние на восток переживает серьезный кризис, образование становится инструментом теперь уже удержания приоритетов в определении векторов развития культуры всего мирового сообщества. В отличии от Востока, Европа уже давно осознала экономическое, политическое, идеологическое значение образования (М. Вебер). Самое простое для Европы – создать миф о суперобразовании и втянуть в развитие этих идей весь мир. Под флагом Болонского соглашения Европе консолидироваться легко, для этого есть глубинные корни. Но насколько это целесообразно для России и Востока – вопрос, весьма серьезный. Тем более, что речь идет не о создании масштабных стандартах квалификационных показателей, которые каждое культурное сообщество вольно достигать собственными путями, а о регламентации каждого шага, каждой ступени в образовании. В

таких условиях образование теряет себя, отрываясь от культурных традиций, антропологических условностей и своеобразия культуры, превращается в оплот массовой культуры.

Библиографический список

1. Бенин В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций. – Уфа, 2004.
2. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура»: педагогический аспект // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. – Вып. 3. – Екатеринбург, 2004.
3. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М., 2000.
5. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург, 1999.
6. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Современная концепция образования на основе методологии ТРИЗ как синтез философии, психологии и педагогики // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. – Челябинск, 2002.
7. Мосолова Л. М. Культурология и регионалистика, как интеллектуально-образовательная тенденция нашего времени и наследие Петербургии // Культура Петербургского региона в науке и образовании. – С.Пб., 2000.
8. Пигалев А. И. Пространство культуры // Культурология XX век: Энциклопедия. – Т. 2. – СПб., 1998.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Т. 2. – М., 1998.
10. Сорокин П. Социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
11. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М.,2001.
12. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М., 2000.

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Т. С. Андрианова
Сосновская средняя общеобразовательная школа № 1,
п. Сосновское Нижегородской области, Россия

Summary. the article concerns problems of modern Russian school. It describes achievements of Russian school and its tendencies of development. The article pays attention to using new technologies at the lessons.

Keywords: conception of education, modernization of lesson, rational organization of pupils' work, creative pupils' activity, heuristic teaching.

Человечество с самого начало своего развития тем или иным способом решало задачу передачи знаний подрастающему поколению. В этом и заключается сущность образовательного процесса, ставящего целью не только накопить имеющиеся достижения, но и их совершенствовать. «Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций…» (из концепции модернизации российского образования). Государство в своей концепции выводит основную линию развития российского образования, которое обладает огромным потенциалом, накопило достаточный опыт и имеет несомненные достижения.

Достижения заключаются, прежде всего, в том, что традиционно ученики в российских школах осваивают основные законы развития природы и общества, которые доказаны многими поколениями ученых. Эти законы составляют тот базис, на котором можно возводить и совершенствовать далее конструкцию здания научного прогресса. По мере развития рос-

сийской школы усиливается её связь с жизнью, создаются новые программы, школа совершенствуется, разрабатываются новые принципы и критерии отбора содержания общего образования: проблемы укрупнения единиц усвоения, генерализации знаний применительно к нуждам общего образования, усиление его системности и теоретичности и т. п. В связи с этим продолжается модернизация классической формы урока посредством введения в его структуру различных видов групповой и индивидуальной работы учащихся при сохранении руководящей роли учителя, совершенствуются средства и методы обучения с целью максимального развития у учащихся познавательных интересов и способностей, выработки у них умений рациональной организации труда. Например, при организации групповой формы работы формируются коммуникативные и лидерские качества личности ученика. Разделение функций (заданий, ролей) между группами или между их членами внутри каждой группы происходит так, что дети получают возможность выполнить ту часть работы, которая более всего соответствует их индивидуальным познавательным стилям [5]. Для аргументации ответа на поставленный вопрос в группе выбираются спикер, содокладчики и другие участники учебного процесса, в зависимости от формы и цели работы. Тем самым ученики постигают особенности работы в коллективе, учатся не только выражать собственное «я», но и прислушиваться к мнению одноклассников.

Самообразование детей – своеобразный аналог, прообраз взрослой профессиональной деятельности, поэтому включает в себя основные типы деятельности человека и многообразие его результатов. Ученики, создавая индивидуальный образовательный продукт познания одних и тех же объектов, моделируют на уровне своего развития и образования аналогичные процессы «большой» науки или иной сферы деятельности взрослых [4, с. 109]. Поэтому на уроках

ученикам предоставляется возможность для их самостоятельной деятельности, проявления активности на уроках и во внеурочной деятельности. Успешно применяются новые технологии: информационные, технологии критического мышления, дебатов, дискуссий и др. На уроках с применением подобных технологий ученики учатся мыслить неординарно, не просто высказывают собственное мнение, но и доказывают его, приводя убедительные аргументы.

В школах внедряются элементы проектной и исследовательской деятельности, проводятся ученические научно-практические конференции на школьном, муниципальном уровнях, заканчивая федеральным и международным. Закладываются основы эвристического обучения, где ученик ставит собственные цели, открывает знания, производит методологическую и учебную продукцию. В результате содержание образования для него оказывается вариативным и развивается (изменяется) в ходе деятельности самого ученика. Роль обучаемого в организации его образования становится более значительной, поскольку современный учебный процесс все в большей степени превращается в процесс самообучения. Ученик становится субъектом, конструктором своего образования [2, с. 13].

В модернизации российской школы намечаются определенные тенденции и перспективы, обусловленные глобализацией, процессами, связанными с формированием новой культурной идентичности, наконец, потребностями развития проинновационных, креативно-ориентированных направлений в обучении в совокупности. Это требуют соответствия образовательной деятельности новому социально-педагогическому идеалу, в то время как отечественная система образования продолжает ориентироваться на устаревший социальный заказ индустриального общества. Сам педагог должен выступать преобразователем образовательной прак-

тики, за счет этого он меняется, а процесс образования модернизируется [3, с. 4]. Поэтому особую значимость в условиях реформирования приобретает обогащение информационной культуры педагогов, их готовность к использованию новых информационных технологий в процессе передачи и контроля знаний. Им необходимо корректировать свою деятельность в соответствии с совершенствующейся системой образования, чтобы в конечном счете на этапе выпуска учеников из школ или студентов из вузов не возникало противоречий между уровнем компетентности выпускников и требованиями социального заказа.

Актуальным становится вопрос о стандартизации содержания школьного образования. Стандартизация (разработка и использование стандартов) является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики систематизации содержания школьного образования в соответствии с исторически изменяющимися потребностями общества.

Средством дифференциации и индивидуализации обучения явлется профильное обучение, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствие с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Переход к профильному обучению преследует следующие цели:

- углублённое изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- установление равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширение возможности социализации учащихся.

Необходимо совершенствовать систему контроля и оценки качества учебных достижений учащихся. По мнению А. И. Адамского, И. В. Реморенко, В. И. Слободчикова, Е. А. Ямбурга и других исследователей, сложившаяся на сегодняшний день система обладает многими существенными недостатками, несовместимыми с требованиями, выдвигаемыми современными направлениями модернизации образования. В условиях развивающейся глобализации России, ослабленной посттрансформационным периодом, угрожает дальнейший рост отрыва в социально-экономическом развитии от наиболее развитых обществ, а также утрата социокультурной идентичности. Отсюда проистекает выдвижение в качестве основной стратегической цели национальной политики в сфере образования обеспечение конкурентоспособности России в мире.

Таким образом, модернизация образования как масштабный план реализации конкретных мероприятий на современном этапе должна включать в себя: обновление самого содержания образования в соответствии с требованиями времени, разработку государственных стандартов и наиболее объективных методов контроля полученных знаний, а также обязательное введение профильного обучения в старших классах.

Библиографический список

1. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. – Красноярск: Поликом, 2007. – 190 с.
2. Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

3. Модернизация российского образования: документы и материалы / редактор-составитель Э. Д. Днепров. – М.: ГУ–ВШЭ, 2002. – 332 с. – С. 217–282.
4. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.
5. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – 07 июля. URL: http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm.

КАЧЕСТВЕННЫЕ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Козлова, К. Ю. Шилова
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Summary. In this article such problem of modern society as formalization of education are viewed. Also the necessity of in-depth study of questions and methods of research of educational problems, limited time of training courses, covering these problems, rating system of an grading of students work, a problem of quality of education are covered.

Keywords: formalization of education, methods of research, training courses, rating system, grading of students work, quality of education.

Современную систему российского образования начиная с постсоветского периода можно назвать перманентно реформируемой:

- этап эйфории демократизации общества характеризовался плюрализмом образовательных и педагогических направлений, методик обучения, свободой самовыражения обоих субъектов образовательного процесса, при этом сохранялся и довольно высокий уровень подготовки абитуриентов, и уровень требования к ответам

студентов на экзаменах; ответы были разные, но соответствовали качеству оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»;

- этап введения ЕГЭ, замещающего вступительные экзамены в вуз, характеризуется снижением требований к знаниям абитуриента, соответственно и к уровню их подготовленности и почти полным несоответствием качества знаний студента и его отражения в виде оценки в ведомости.

Одной из важных проблем второго этапа является формализация образования, заключение данного процесса в систему рейтинговых заданий, с помощью которых невозможно при современных технологиях адекватно оценить компетентностные составляющие способностей студента. Ответы на вопросы, рефераты, доклады, словари, задания, имеющие целью приобретение учебно-методических и научно-исследовательских навыков, берутся в основном из Интернет-ресурсов, тестовые задания упрощены предлагаемыми вариантами ответов, а если студент несколько слов произнес еще и на экзамене, он уже требует оценку «хорошо». Например, студенту задан вопрос: «Демокрит был детерминистом. Как Вы это обоснуете?» Ответ: «Он отрицал случайность». И никакого другого объяснения нет. То есть что-то из лекционного материала зафиксировалось в сознании студента, но никаких логических связей и аргументов нет, а значит, нет понимания проблемы. Какой процент компетентности составляет набор слов, свидетельствующих о том, что какая-то информация студентом получена? При этом студент подает жалобу по административным инстанциям, что он на экзамене «что-то говорил».

Еще одна проблема современного образования в области социально-гуманитарного знания состоит в следующем: если ориентировать студентов, изучающих такие дисциплины, как

политология, социология, философия, на результаты ФЭПО, то необходимо углубляться в историю политических и социологических учений, много внимания уделять методам этих наук, функциям, персоналиям (неизвестно, о ком из значительного числа мыслителей, спросят составители тестов, а пытаться изучить всех – значит пытаться объять необъятное), при этом вынужденно убирается из учебного процесса работа над содержанием идей современных авторов, а значит, современные проблемы и их плюралистическое понимание озвучивается только лектором. Студент ограничивается чтением небольшого вопроса «с листа». Проблема современного образовательного процесса заключается и в том, как совместить необходимость по-ни-ма-ния и умения объ-яс-нить современные политико-социально-правовые, экономически-нравственные ситуации, проблемы каждым гражданином и углубление в постижение фундаментальных и прикладных методов исследования этих же вопросов профессионалами при довольно ограниченных по времени курсах, выделяемых для изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Следующая проблема современного образования – рейтинговая система оценки работы студента. С одной стороны, студенту предлагается приобрести и проявить разные способности: умение анализировать текст, умение отреферировать статью, законспектировать работу, дать устные ответы, оценить ситуацию, показать свое видение проблемы, а на экзамене показать умение самостоятельно составить ответ (компоновка материала), привести устную аргументацию, а также общий уровень знания вопроса. Оценка должна складываться из всех компонентов. Однако реальность далека от задуманного идеала. И наиболее важной причиной данного противоречия (между идеалом и действительностью) является игнорирование чиновниками от государства и от образования диалектического закона взаимного перехода количест-

венных и качественных изменений. Количество – часовая ставка преподавателя, который кроме учебной должен вести научную, общественную и другие виды работ, заработная плата, на которую сегодня концы с концами не свести, а значит, дополнительная нагрузка неизбежна, а качество – адекватность проверки работ, возможность проверки их на плагиат, проверка дополнительных работ студентов, внимание каждому студенту, возможность привить интерес к изучаемым проблемам и знание студента.

Проблема регулирующей роли государства – игнорирование опыта разных стран мира: нигде, даже в бывших советских республиках, нет такой высокой загруженности преподавателей и такой низкой оплаты их труда. А законы диалектики не запретишь, не отретушируешь. Поэтому самой важной проблемой сегодня является качество образования: какие требования предъявляли к будущему врачу, так он и зуб вылечит, такой диагноз поставит и такое внимание проявит к пациенту. Для решения этой проблемы чиновникам от образования надо вспомнить законы диалектики и понять, что невозможно изменить, перепрыгнуть, обойти их. Надо сокращать не число преподавателей (ставок), а сокращать количественную, а значит, улучшать качественную составляющую ставок.

Ценность качественного образования населения страны сегодня может отрицать только глупец, однако умный должен понять, что качество образования зависит от его количественной составляющей. Наши чиновники как будто прошли точку возврата в количественной составляющей образования. Определенное качество соответствует определенным количественным характеристикам. И это не значит, что, чем больше мы загрузим преподавателя (до уровня автоматизма), чем больше мы превратим его в бессловесный винтик верти-

кали власти системы образования, тем более высокое качество образования обеспечим. Совсем наоборот.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Д. Б. Казанцева, О. В. Брызгунова
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

Summary. Process of formation covers all areas of progress of the person and assists formation of the standard moral standards and moral ideals, family values and cultures of behaviour. Destruction of traditional system of values has led to practical absence of spiritual education and formation in the state scale, attempts legislatively therefore are carried out to revive spiritually-moral area in public schools.

Keywords: formation, spirituality, the person, a society, the state, programs, projects.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» закрепляет: «Под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [1]. Данное подтверждает, что область образования является приоритетной.

Как целенаправленный процесс образование охватывает все возможные сферы развития личности: ценностно-

смысловую сферу личности, формирование способности человека сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, семейные ценности, культурную, духовную и другие сферы.

Потеря истинного смысла понятий «духовность», «нравственность» в рамках образовательной системы, разрушение традиционной системы ценностей (патриотизм высмеян, воспитание целомудрия заменилось сексуальным воспитанием, семейные ценности изменены, в средствах массовой информации пропагандируется образ вольной жизни подростка, основанный на непослушании своим родителям) привело к практическому отсутствию духовного воспитания и образования в государственном масштабе. Статистические данные показывают, что важнейшими для россиян личностными качествами, которые следует воспитывать в детях, традиционно являются те, которые помогают удачно устраиваться в жизни и чувствовать уверенно себя в обществе [6][2]. Так, первое место отводится «умению добиваться своих целей», это отмечает почти половина россиян (48 %). При этом достижение цели в представлении респондентов не связывается напрямую со стремлением к успеху: лишь 20 % отмечают это качество (год от года это количество растет). На втором месте – «чувство ответственности» (41 %), на третьем – качества, способствующие взаимодействию с другими людьми – хорошие манеры и умение общаться, их назвали более трети населения (по 38 %), далее идет «добросовестность в работе» (30 %) [6].

Отметим, что духовное воспитание служит воспитанию целомудрия, чистоты, послушания, трудолюбия, смирения, патриотизма. В образовательной системе в рамках учебного

[2] Аналитический Центр Юрия Левады (Левада-Центр) провел опрос по вопросам воспитания и образования среди россиян в возрасте 18 лет и старше в 130 населенных пунктах 45 регионов страны.

процесса наблюдается изменение учебного плана. Краткий экскурс по учебным планам преподаваемых дисциплин в российских школах подтверждает, что в образовательных учреждениях духовное воспитание развивается плохо. К примеру, в учебном плане муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 32 г. Сургута на 2009–2010 учебный год [5] разработаны следующие элективные курсы: «Учимся говорить правильно», «Основы социологии», «Информационно-коммуникационные технологии в издательской деятельности». В учебном плане Государственного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 185 СОУО ДО г. Москвы на 2009–2010 учебный год предпрофильная подготовка учащихся реализуется элективными курсами: для учащихся 10–11 классов: «Среда программирования Delpi» (10 класс); «Мир. Человек. Общество» (10–11 класс); «Организация и бизнес планирование собственного дела» (10 класс); «Прикладной маркетинг» (11 класс); «Основы Web-дизайна и Web-программирования» (11 класс); для учащихся 8–9 классов: «Азбука потребителя»; «Выбор профиля обучения» [4]. Учебный план Ново Чечкабской средней общеобразовательной школы Буинского района Республики Татарстан на 2009–2010 учебный год предусматривает такие элективные курсы, как «Окружающая среда и здоровье человека», «Компьютер в жизни общества», «Социально-экономическое состояние зарубежных стран» и др. Данный перечень не является ограниченным и исчерпывающим, при этом он дает общую характеристику того образовательного процесса, который реализуется в российских школах. Проведенный анализ показывает, в образовательных учреждениях фактическое обучение учащихся осуществляется не в русле духовно-нравственного развития. Безусловно, все это отражается на качестве российского образования. Данный факт

еще подтверждается исключением из школьной программы таких общеразвивающих дисциплин, как «Астрономия» и других.

При этом нельзя однозначно утверждать, что государство не реагирует на данную проблему. В настоящее время в России наблюдается стремление законодательно возродить духовно-нравственную сферу в государственных школах. Это подтверждает ряд программных документов федерального и регионального уровней, которые стремятся реализовать духовно-нравственный потенциал в сфере образования. Так, Проект Федерального государственного стандарта общего образования систематизирует новую область «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Духовное и физическое здоровье является одной из ключевых составляющих в структуре основной образовательной программы, а его сохранение и укрепление – приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения [10].

Процесс духовно-нравственного развития школьников представлен следующими программными и прогнозными документами: Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников; Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников, разработанная А. Я. Данилюком, А. М. Кондаковым, В. А. Тишковым [2]; Программа по духовно-нравственному воспитанию, разработанная для военно-морских профильных классов «Юность Флота» [8]; Программа элективного курса «Духовная жизнь в России XX в.» [9]; Программа духовно-нравственного воспитания, разработанная на базе лицея «Держава» Калужской области [7]; Целевая комплексная программа развития муниципального общеобразовательного учреждения «Введенская средняя общеобразовательная школа» «Организация вариативного образовательного пространства на основе современных педагогических технологий» 2006–2010 гг.; Программа

развития муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 2 города Алексеевки Белгородской области на 2006–2010 годы «Реализация потенциальных возможностей обучающихся путём оптимизации учебно-воспитательного процесса через повышение психолого-педагогического профессионализма учителей, демократизацию школьной жизни и совершенствование государственно-общественного управления»; Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве [3] и ряде других.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать основные выводы:

1. В нормативно-правовые акты, характеризующие процесс российского образования, не включены мероприятия по реализации сферы духовно-нравственного развития школьников.

2. Появляется такая проблема современного образования, как проблема качества школьного образования в России, порождающая несовершенство в таких сферах, как: ценностно-смысловая сфера личности, формирование у учащихся общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, семейных ценностей, воспитание культурного, духовного и другого потенциала, развитие бытовых и технических сторон процесса обучения, организация учебного процесса, изменение содержания учебного процесса.

3. Целью обучения и воспитания школьников становятся успешность, карьера, вхождение в общество западного типа. Формируется система образования адаптационного типа, позволяющая молодому человеку приспособиться к условиям жизни в обществе. При этом исключаются условия для его духовного, а значит личностного роста. Необходима такая система образования, которая позволила бы в полной мере передавать от одного поколения к другому знания, опыт

творческой деятельности, ценности, присущие народу, опыт духовной жизни. Попытка создать образ такой школы неминуемо приведет к школе, основанной на духовно-нравственных традициях. Образовательный стандарт должен включать в себя предметы духовно-нравственного содержания, которые знакомят молодых людей с основами духовно-нравственной, с православной культурой, с духовной историей России.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 (ред. от 17.06.2010) «Об образовании» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 150.
2. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. Разработана А. Я. Данилюком, А. М. Кондаковым, В. А. Тишковым // http://www.r-komitet.ru/school/program/action2009/razdel/cdn
3. Постановление Правительства Москвы от 19 августа 1997 года № 653 «О готовности системы образования г. Москвы к новому 1997/98 учебному году» (вместе с «Положением об общеобразовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве», «Положением о дошкольном образовательном учреждении с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Москве»). В данном виде документ опубликован не был. // СПС Консультант плюс // http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=MLAW;n=64916;page=esse
4. Пояснительная записка к учебному плану Государственного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 185 СОУО ДО г. Москвы на 2009–2010 учебный год // http://www.school-185.ru/about/teachplan?PHPSESSID=8b7ac582223f0e83718041e32b90fd33
5. Пояснительная записка к учебному плану муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 32 г. Сургута на 2009–2010 учебный год // http://school32.admsurgut.ru/about/-7/-3/-2009-2010

6. Проблемы современного образования. Электронное периодическое издание. – 2010. – № 4. // http://www.pmedu.ru/cnt/news/index.php?id=80
7. Программа духовно-нравственного воспитания. Разработана на базе лицея «Держава» // http://www.derjava.obninsk.ru/programma
8. Программа по духовно-нравственному воспитанию для военно-морских профильных классов «Юность Флота». Разработана Е. П. Войтенко, Л. А. Захаренко // http://festival.1september.ru/articles/504592
9. Программа элективного курса «Духовная жизнь в России XX в.». Разработана А. Г. Колосковым, Л. И. Лариной, Е. А. Гевурковой. – Институт содержания и методов обучения РАО // http://edu.tomsk.ru/kaf/hist/26020601.htm
10. Сюрпризы нового стандарта образования // Проблемы современного образования. Электронное периодическое издание. – 2010. – № 3. // http://www.pmedu.ru/cnt/news/index.php?id=57

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ И НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА[3]

Ж. Н. Маслова
Балашовский институт (филиал)
Саратовского государственного университета,
г. Балашов, Россия

Summary. The article considers some aspects of modern linguistics communication. The main points are: the importance of interaction between language and thinking, the developing linguistics as a scientific discipline and which way information technologies can transform linguistics communication.

Keywords: information, image, linguistics, language, literacy, thinking.

[3] Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации (МК-2384.2010.6)

Развитие визуальных и коммуникационных технологий значительно повлияло на представления человека о пространстве и времени, а также на сам процесс коммуникации. Объем информации множится, и совершенствуются пути ее передачи. Однако если раньше необходимость передачи информации провоцировала развитие более совершенных технологий, то сейчас информационные каналы настолько мощны, что могут не только передавать все необходимое, но и требуют постоянной загрузки дополнительной информацией, которая зачастую является устаревшей, дублирующей, бесполезной или откровенно лживой. Технологии сами провоцируют размножение информации. При этом формами передачи информации остаются язык и изображение, и большая часть взаимодействий человека с миром – это языковые взаимодействия.

Язык был и остается основным средством коммуникации между людьми. В связи с этим возникают важные вопросы о месте и роли языка в современном обществе; о влиянии изменяющегося человеческого сознания на качество языка; о трансформациях науки о языке, об изменяющейся роли языка в образовании? Взгляды на современное состояние языка сегодня разные. «Текстовое поле языка, образующее в современном развитом обществе естественную среду обитания человека, бездумно и безответственно засоряется теми, чья социально-санкционированная деятельность имеет отношение к ее созданию и поддержанию» [1]. Все чаще слышны мнения о том, что Интернет способствует снижению грамотности, закрепляет неправильные представления о правописании и т. п. На наш взгляд, подобные явления имеют гораздо более глубокие корни, чем многие себе представляют.

Ключевое значение имеет развитие визуальных технологий. Наблюдается постоянное совершенствование способов и средств передачи образной информации, в то время как

текст представлен все той же последовательностью знаков. И восприятие образа, и восприятие текста связаны с мыслительной деятельностью человека, с механизмами и стратегиями интерпретации информации. Совокупность текстов создает информационное культурное поле, которое во многом определяет особенности сознания включенного в него индивида. Данный подход к тексту, по сути, отражает осмысление изменившихся в XX в. отношений между транстекстуальным и трансвизуальным способами продуцирования, хранения и передачи информации. Развитие визуальных технологий и появление телевизора подвергло пересмотру проблемы формирования образов и развития врожденной памяти. Границы между предметами исчезли, субъект и мир стали нераздельны, «но при всей своей новизне телепотологический феномен…не сближает субъект и мир, но…предвосхищает человеческое движение, опережает любое перемещение тела в отмененном пространстве» [2]. Восприятие мира человеком в корне изменилось, потому что взгляд и его пространственно-временная организация предшествуют жесту, речи и их координации в познании, узнавании, научении [2]. В отличие от развития многообразных визуальных форм, текстовая передача информации остается достаточно стабильной, однако изменилось ее восприятие. Восприятию и запоминанию на смену пришло «считывание» образа, начался процесс распада миметического образа в сознании человека, а значит, и распада способности конструировать образ на основе прочитанного. Падение грамотности – отчасти следствие перестройки структур мышления, нацеленного сегодня на восприятие большого количества образной информации. Данная проблема была поднята уже в XX в. французскими литературоведами и теоретиками постмодернизма. На современном этапе становится особенно актуальной связь языка с сознанием человека, которое, без-

условно, влияет на качество языка и особенности вербальной передачи информации.

Как научная дисциплина лингвистика реагирует на изменения языка лишь частично. Наряду с развитием когнитивной лингвистики, социолингвистики, психолингвистики, лингвистика продолжает оставаться академической наукой, как и 100 лет назад. В вузах лингвистика изучается, прежде всего, как знаковая система безотносительно к человеку. Традиционный взгляд на язык как на систему знаков для общения, был связан, в первую очередь, с тем, что овладение данной системой ведет к эффективному общению и позволяет занять определенное место в общественной иерархии. В начале XX в. проблема обеспечения всеобщей грамотности была очень важной, по крайней мере, в нашей стране. Традиционно, «грамотный» – человек, умеющий читать и писать или только читать на каком-либо языке. В современном смысле это означает способность писать согласно установленным нормам грамматики и правописания. Однако ожидания от повышения уровня грамотности оправдались не во всем: «вместо серьезных качественных изменений различных аспектов жизни современного общества…наблюдается парадоксальный эффект растущей когнитивной дисфункции именно в «грамотной» среде» [1]. Появление когнитивной дисфункции отчасти связано с тем, что грамотность как качество человека испытывает на себе влияние технологий. С одной стороны, компьютерные средства правки текста генерации текстов позволяют создавать достаточно грамотные тексты без обладания соответствующими навыками, и процесс «делегирования» прав грамотности компьютерным протезам развивается. С другой стороны, появление Интернета дало возможность большому количеству непрофессионалов создавать и тиражировать собственные тексты. Возросшая демократичность коммуникационного пространства, где кри-

терии качества языкового материала не едины, не постоянны, не соотносятся с принятым эталоном, привела к смене ориентиров. С третьей стороны, Интернет остается коммерческим пространством, где впервые возникло разделение текстов «для машин» и «для людей». «Грамотно» построенный текст для машин и для людей – разные вещи. Такое разделение привело к расщеплению самого понятия «грамотность». Однако данный факт продолжает оставаться ключевым моментом в процессе порождения текстов в Интернет-пространстве. Держатели сайтов формируют заказ на тексты, авторы его выполняют. Специфичность среды проявляется в возникновении новых понятий: контент, копирайтер. Если раньше качество печатной продукции на выходе контролировалось группой профессионалов, то контроль над качеством интернет-текстов сейчас – это воля заказчика. Кроме того, развитие фриланса бирж копирайтинга обеспечило в профессию приток непрофессионалов и обесценило в массе своей труд по созданию текстов. Однако магия печатного слова остается, и печатный Интернет-текст воспринимается как образец, формирующий иные представления о «правильном» языке.

При взгляде на те стихийные изменения, которые переживает язык в реальной жизни, и на практику его преподавания как академической дисциплины, кажется, что между ними существует непреодолимая пропасть и лингвисты скорее похожи на хранителей утраченных традиций. Это не совсем так, потому что именно сегодня в вузовской науке формируется новая лингвистическая парадигма. Основа жизни – это самоорганизация субъекта в физическом пространстве, и «языковая деятельность человека рассматривается как определенные структуры поведения в когнитивной области взаимодействий, носящих ориентирующий характер и служащих осуществлению биологической функции адаптации организ-

ма к среде и последующим переходом к управлению ею» [1]. Языковая деятельность – это особое измерение когнитивной области взаимодействий, и одним из ключевых положений является признание того, что через язык человек может взаимодействовать с другим человеком, даже если личное взаимодействие недоступно. Важно проводить идею о том, что язык является не просто инструментом для общения, но и одним из условий развития мышления. Кроме того, через язык осуществляется дистантная коммуникация, и он остается важным средством воздействия на человека. Другое ключевое положение новой языковой парадигмы в том, что значение языковых знаков относительно – смысл и структура высказывания во многом зависят от конкретных условий и от участников коммуникативной ситуации.

Таким образом, в академической науке сегодня формируется новый взгляд на язык как на среду обитания, который позволит влиять на проблемы современной языковой коммуникации. Однако языковая проблема является лишь частным проявлением общей необеспеченности уровня технологического развития соответствующим уровнем гуманитарного знания. Ситуация осложняется и тем, что именно технологические направления развития цивилизации сейчас активно поддерживаются и пропагандируются, в то время как никто не воспитывает цивилизованного «пользователя». На наш взгляд, соотношение между техническим и гуманитарным знанием, а также состояние языковой среды отражает степень «жизнеспособности» человеческого общества в целом.

Библиографический список

1. Кравченко А. В. Проблема метода в когнитивной науке. – 2007. – № 4. – С. 28–35.
2. Вирильо П. Машина зрения. – СПб: Наука, 2004. – С. 16–17.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Л. И. Шитова
Детский сад комбинированного вида № 77,
г. Череповец, Россия

Summary. In article degree of a readiness of a problem of ecological education of children is analyzed. The importance of ecological education of children of preschool age is underlined. The conclusion about the importance of long, regular, complex work on development of concreteness of perception becomes.

Keywords: Ecological education of preschool children, children with sight infringement.

Экологическое состояние нашей планеты и тенденция к его ухудшению требуют от ныне живущих людей понимания сложившейся ситуации и сознательного отношения к ней.

Экологические проблемы и необходимость их преодоления породили новое направление в образовании – экологическое. Два последних десятилетия – это период становления экологического образовательного пространства, период выработки новых понятий: «экологическое сознание», «экологическое мышление», «экологическая культура», «непрерывное экологическое образование», «экологическое воспитание дошкольников».

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста имеет большое значение, так как в этом возрасте закладываются основы экологической культуры личности, что является частью духовной культуры [5].

Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием, экологически ориентированными поведением и деятельностью в природе, гуманным, природоохранным отношением к ней.

Результатом экологического воспитания является экологическая культура личности. Составные экологической культуры личности дошкольника – это знания о природе и их экологическая направленность, умение использовать их в реальной жизни, в поведении, в разнообразной деятельности (в играх, труде, быту).

Целью экологического воспитания дошкольников является формирование начал экологической культуры – базисных компонентов личности, позволяющих в дальнейшем, в соответствии с Концепцией общего среднего экологического образования [3], успешно присваивать детям в совокупности практический и духовный опыт взаимодействия человечества с природой, который обеспечит его выживание и развитие. Эта цель согласуется с Концепцией дошкольного воспитания [2], которая, ориентируясь на общегуманистические ценности, ставит задачу личностного развития ребёнка: заложить в дошкольном детстве фундамент личностной культуры – базисные качества человеческого начала в человеке.

Вопрос экологического воспитания дошкольников освещается в работах С. Н. Николаевой, Л. П. Молодовой, Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой.

Вопрос экологического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения в современной педагогической литературе представлен недостаточно, что и определило актуальность нашей работы.

Одним из разделов экологического воспитания дошкольников является формирование представлений о животном мире.

Современными научными исследованиями доказано, что снижение функций зрительного анализатора (остроты, цветоразличения, поля, бинокулярности), неизбежно приводящее к снижению скорости и точности восприятия, обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия еди-

ничных предметов и групповых композиций, затрудняет установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, замедленность и нечёткость их опознания, нарушает одновременность, дистантность восприятия [1]. Анализ научных данных и результатов наблюдений за практической деятельностью детей позволяет утверждать, что дети с нарушением зрения испытывают серьёзные трудности в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке на своём теле, рабочей поверхности, в пространстве [4, 6]. Кроме того, недостатки зрительного восприятия, обуславливая формирование нечётких, недифференцированных образов-представлений, отрицательно влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.) детей, что значительно затрудняет их познавательную деятельность.

Установлено, что категория детей с нарушением зрения нуждается в систематической, длительной и комплексной работе по развитию предметности восприятия.

Библиографический список

1. Григорян Л. А. Лечебно-восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием. – М., 1987.
2. Концепция дошкольного воспитания / Дошкольное образование в России. Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М.: АСТ, 1997.
3. Концепция общего среднего экологического образования / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: АСТ, 1994.
4. Литвак А. Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Мир природы и ребёнок. (Методика экологического воспитания дошкольников) / под ред. Л. М. Манцевой, П. Г. Саморуковой. – СПб.: Детство-пресс, 2000.

6. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1998.

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Е. В. Никотина
Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, Россия

Summary. The article deals with the influence of additional education on children's development in the conditions of information society formation. The main types, functions of out-of-school children educational institutions are described. The information skills needed in modern society are formulated.

Keywords: information society, lifelong education, additional education, additional children education, out-of-school children educational institution.

Становление информационного общества, часто именуемого «обществом знаний», неразрывно связано с возрастанием потребности каждого гражданина в постоянном обновлении знаний, повышении квалификации, освоении новых видов деятельности. Эта тенденция обусловила постановку вопроса об изменении парадигмы образования.

Коммуникативная революция конца XX века многократно увеличила скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамику экономических, культурных, политических явлений. Вхождение человечества в эпоху информационного общества обусловило смену устоявшегося девиза «образование на всю жизнь» новым девизом – «образование в течение всей жизни». Качественно новыми чертами, характеризующими инновационную парадигму образования, являются ориентация на развивающуюся лич-

ность, переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, многоукладность и вариативность, деятельностный характер образования. Эти критерии формируют понятие непрерывного образования.

Неотъемлемой частью непрерывного вариативного образования является система дополнительного образования.

Универсальными системообразующими компонентами системы дополнительного образования являются: цели дополнительного образования; субъекты процесса дополнительного образования; содержание дополнительного образования; система учреждений дополнительного образования.

Взаимодействие выделенных компонентов обеспечивает становление дополнительного образования как системы динамической и целостной.

Дополнительное образование – особая сфера образования, официально обозначенная в Законе РФ «Об образовании». Дополнительное образование осуществляется вне рамок основных образовательных программ.

К дополнительным образовательным программам относятся те программы различной направленности, которые реализуются:

- в общеобразовательных учреждениях и учреждениях профессионального образования, находящихся за пределами основных образовательных программ;
- в учреждениях дополнительного образования, имеющих соответствующие лицензии;
- посредством индивидуальной педагогической деятельности.

В зависимости от цели дополнительное образование может быть общеобразовательным и профессиональным. Общее дополнительное образование направлено на развитие личности, способствует повышению культурного и интеллектуального уровня человека, его профессиональной ориентации в соответствии с дополнительными общеобразова-

тельными программами. Профессиональное дополнительное образование в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами направленно на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, которые уже имеют профессиональное образование, и способствует развитию их деловых и творческих способностей.

Образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы, представлены следующими типами: учреждения дополнительного образования детей, учреждения дополнительного образования взрослых, учреждения дополнительного образования смешанного типа.

Дополнительное образование детей – «неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и реализуется посредством дополнительных образовательных программ и услуг как в учреждениях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательных учреждениях» [1].

При этом дополнительное образование нельзя рассматривать лишь как механическую надстройку базового образования, призванную усилить его компенсаторные и адаптационные функции с учетом социально-экономических и учебно-технологических потребностей. Система дополнительного образования является важным условием для развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций.

Дополнительное образование детей как педагогическое явление обладает целым рядом преимуществ по сравнению с основным.

1. Быстрое реагирование на изменение спроса в образовательных услугах, удовлетворение потребностей общества, родителей и детей.

2. Гибкий (творческий) подход к формированию содержания образования. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» дополнительное образование детей не является действующим в рамках стандартов, оно разнонаправлено и определятся лишь интересами ребенка, его потребностями.

3. Глубокая реализация уровневой и профильной дифференциации содержания образования.

4. Глубокая реализация индивидуального похода в обучении. В группах 10 – 12 учащихся – это позволяет персонифицировать темпы и объемы усвоения программ дополнительного образования.

5. Глубокая реализация деятельностного подхода в обучении. Основное содержание дополнительного образования детей – практико-ориентированное: ребенок действует в ситуации поиска, получает знания из взаимодействия с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т. д. Целью обучения при таком подходе является не вооружение детей конкретными знаниями, не их накопление, а формирование умения использовать эти знания.

6. Возможность организации психологического сопровождения в развитии личности ребенка. Психологическая помощь ребенку в процессе социализации обеспечивает гармонизацию отношений ребенка и общества.

7. Возможность допрофессиональной и профессиональной подготовки детей. По данным специалистов, более 60 % детей не имеют ярко выраженных склонностей, интересов к профессиональной деятельности. Только раскрыв свои потенциальные способности и попробовав реализовать их еще в школьные годы, выпускник будет лучше подготовлен к реальной жизни в обществе, научится добиваться поставленной цели, выбирая цивилизованные, нравственные средства ее достижения.

8. Возможность обучения, допрофессиональной и профессиональной подготовки детей с ограниченными возможностями.

9. Возможность свободного выбора ребенком видов и сфер деятельности. Получение ребенком такой возможности означает его включение в занятия по интересам, создание условий для достижения успехов в соответствии с собственными способностями и безотносительно к уровню успеваемости по обязательным учебным дисциплинам.

10. Возможность развития дистанционной формы обучения.

11. Современная техническая база учреждения дополнительного образования детей.

Анализ работ А. П. Асмолова, Н. Л. Буйловой, В. А. Березиной и других, а также вышеуказанные особенности системы дополнительного образования детей позволяют выявить ее основные функции:

- образовательная (получение новых знаний);
- воспитательная (приобщение к культуре, формирование нравственных ориентиров);
- развивающая (развитие познавательной сферы);
- функция психологического сопровождения (создание условий для личностного роста ребенка);
- функция социализации (освоение социального опыта);
- функция самореализации (самоопределение и саморазвитие);
- креативная (раскрытие творческих способностей);
- компенсационная (углубление и дополнение основного образования);
- профориентационная (предпрофессиональное самоопределение);
- рекреационная (организация досуга);

- интегрирующая (объединение всех указанных характеристик с целью обеспечения комплексного становления личности).

В. А. Березина отмечает: «…отечественная система дополнительного образования детей располагает уникальными социально-педагогическими возможностями по развитию творческих способностей обучающихся в области научно-технической, художественной, …и другой образовательной деятельности» [2].

Учреждение дополнительного образования детей, по мнению И. А. Щетинской, представляет собой «особое образовательное пространство, где осуществляется специальная образовательная деятельность по развитию индивида, расширяются возможности его практического опыта. Оно является пространством творческого освоения новой информации, формирования жизненных умений и способностей, на которые школа не ориентирована» [3].

В постановлении Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2006 года «О внесении изменений в Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей» определены следующие виды образовательных учреждений дополнительного образования детей: дворцы детского (юношеского) творчества, спорта, культуры и т. д.; центры дополнительного образования детей, развития детей и юношества, оздоровительно-образовательные центры и т. д.; дома детского и юношеского творчества; станции юных натуралистов, детского и юношеского творчества; школы искусств, спортивные школы; студии. До 2006 года в этот перечень также входили: музеи литературы и искусства; клубы юных натуралистов, туристов и т. д.; детские оздоровительно-образовательные лагеря.

Методологической базой учреждений дополнительного образования детей является «парадигма развивающего ва-

риативного образования, способствующая переходу общества от культуры полезности к культуре достоинства. В основе дополнительного образования детей лежат идеи педагогики развития, педагогики свободы» [3].

Анализ исследований Л. М. Андрюхиной, А. Г. Асмолова, В. А. Березиной, О. Е. Лебедева и других ученых позволяет определить принципы построения образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей:

- принцип гуманизма – утверждение ценности общекультурного человеческого достоинства, внимания к историческим ценностям, их значимости для развития искусства, науки, культуры;
- принцип детоцентризма – приоритетность интересов ребенка, превращение его в равноправный субъект образовательного процесса;
- принцип демократизма – право каждого ребенка на выбор своей траектории развития;
- принцип культросообразности – ориентация на потребности общества и личности воспитанника, единство человека и социокультурной среды, адаптацию детей к современным условиям жизни общества;
- принцип природосообразности – учет возрастных и индивидуальных особенностей, задатков, возможностей обучающихся при включении их в различные виды деятельности;
- принцип дифференциации и индивидуализации образования – выявление и развитие склонностей, способностей в различных направлениях деятельности, обеспечение развития детей в соответствии с их индивидуальными возможностями и интересами;
- принцип творчества – развитие творческих способностей детей;
- принцип системности – преемственность знаний;

- принцип сотрудничества – признание ценности совместной деятельности детей и взрослых.

Дополнительное образование детей разнонаправлено и вариативно. К числу наиболее перспективных направлений дополнительного образования детей относятся следующие: научно-техническое, естественнонаучное, эколого-биологическое, социально-педагогическое, культурологическое, художественно-эстетическое, военно-патриотическое, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое.

Дополнительное образование – это условие для личностного роста ребенка в условиях непрерывного образования, которое формирует систему знаний, конструирует более полную картину мира и помогает реализовать собственные способности и склонности ребенка, обеспечивает органичное сочетание досуга с различными формами образовательной деятельности, формирует ключевые компетентности:

- в сфере познавательной деятельности;
- в сфере социально-трудовой деятельности;
- в сфере гражданско-правовой деятельности;
- в сфере культурно-досуговой деятельности.

В условиях становления информационного общества доминируют следующие компетентности:

- компетентности познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, принятие нестандартных решений в проблемных ситуациях);
- компетентности практической деятельности (умение наблюдать, рефлексировать, навыки опытно-исследовательской деятельности, проектирование, моделирование);
- компетентности владения информационными технологиями (преобразование информации, информационная культура).

Таким образом, современное дополнительное образование – это гибкая, динамичная, многоуровневая система, основанная на индивидуальном подходе к обучаемому. Система дополнительного образования детей, в силу своей личностной ориентированности на каждого ребенка, может успешно решать задачу подготовки поколений для жизни в информационном обществе.

Библиографический список

1. Закон РФ «О дополнительном образовании» // http://www.ubo.ru/normative/1
2. Березина В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие. – М.: Диалог культур, 2007. – 512 с.
3. Щетинская А. И. Совершенствование процесса дополнительного образования в современных условиях: науч.-метод. пособие. – Оренбург: ОЦДЮТ, 1997. – 100 с.

РОЛЬ ТЕЛЕВИДЕНИЯ В РОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В. Ю. Зайцев
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

Summary. This article is devoted to the analysis of the process of the socialization of the teenagers. The author considers the main factors of the socialization and pays a special attention to the television as the agent of the socialization. The data given in this article reflect the actual need to find the way of using television as a remedy to stimulate the personal development of the pupils.

Keywords: socialization, television, the personal development.

В настоящее время особую актуальность при исследовании личностного развития школьников в контексте совре-

менного образовательного пространства занимает вопрос о социализации личности и факторов, оказывающих значительное на нее влияние.

Социализация – процесс формирования индивидом на протяжении его жизни социальных качеств (овладение языком общения, знанием норм общения, традиций, обычаев, усвоение социальных ролей), благодаря которым человек становится дееспособным участником социальной жизни.

Процесс социализации начинается с младенческих лет, период детства и юности в процессе социализации играет наиболее важную роль, в этом возрасте закладываются основные знания о нормах поведения в обществе [6, с. 98].

Говорить о конце социализации не приходится, так как этот процесс происходит на протяжении всей жизни человека, и заканчивается в глубокой старости, но наиболее благоприятным временем для социализации являются все же детство и юность.

Социализация личности проходит в несколько стадий. Для подросткового возраста характерна стадия индивидуализации, самоопределения «мир и я», что характеризуется как промежуточная социализация, так как все еще неустойчиво в мировоззрении и характере подростка [3, с. 120].

Факторы социализации можно рассматривать в их различных сочетаниях. Одно из них – выявление макро-, мезо - и микрофакторов, влияющих на социализацию личности. Макрофакторы – это, прежде всего общество, государство, его социальные институты, средства массовой информации. К мезофакторам относятся те, что составляют социум личности в широком плане: тип поселения (регион, город, село), этнос, к которому она принадлежит (или относит себя), местные средства массовой информации, предприятие, учебное заведение, учреждение, в котором личность работает или учится. К мезофакторам, видимо, следует отнести и церковь.

Микрофакторами являются те, что непосредственно влияют на процесс социализации личности: семья, товарищеское окружение, учебная группа, первичный трудовой коллектив, иные структуры, с которыми человек непосредственно взаимодействует. Другими словами, это социум в узком плане, или микросоциум личности.

Макро- и мезофакторы могут влиять на социализацию личности как прямо, непосредственно, так и через микрофакторы. Очевидно, что информация, получаемая человеком из СМИ, влияет на процесс его социализации без всяких «посредников». Однако значительная доля этого влияния распространяется путем его трансформации через факторы конкретного социума, через агентов социализации, т. е. тех людей, с которыми индивид непосредственно взаимодействует.

Людей, которые непосредственно осуществляют социализацию индивида, называют агентами социализации. Для подростков основными агентами социализации являются: родители (семья), школа, сверстники, средства массовой информации.

Значительное большинство детей и подростков приобретают знания и опыт, осваивают образцы поведения, этические и моральные нормы не только на моделях семьи или в школе, но и благодаря средствам массовой коммуникации, особенно телевидению.

В нашем обществе дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе из телевизионных передач, газет, фильмов и других средств массовой информации. Символическое содержание, представленное в этих средствах массовой информации, оказывает глубокое воздействие на процесс социализации, способствуя формированию определенных ценностей и образцов поведения [1, с. 115].

Рассматривая средства массовой коммуникации как фактор социализации личности, можно условно подразде-

лить эти средства на стихийную, относительно направляемую, социально контролируемую социализации и самоизменение человека в процессе социализации под их влиянием.

Влияние средств массовой коммуникации на стихийную социализацию определяется несколькими обстоятельствами. Средства массовой коммуникации выполняют в первую очередь рекреативную роль, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей.

С рекреативной тесно связана релаксационная роль средств массовой коммуникации. Она приобретает специфический оттенок, когда речь идет о подростках и юношах. Для большой части ребят телесмотрение, прослушивание музыкальных записей, работа с компьютером, а для некоторых и чтение становятся своеобразной компенсацией дефицита межличностных контактов, средством отвлечения при возникновении осложнений в общении со сверстниками [5, с. 73].

Телевидение – это важнейшее средство массовой информации и пропаганды, канал культуры, новый вид искусства. Оно обладает огромными возможностями психологического влияния на личность и массы. Во многих случаях оно становится важным средством формирования мировоззрения значительных людских масс, побуждения их к тем или иным активным действиям. Наиболее сильный эффект телевидения, кроме его собственно содержательной стороны, – это сам факт его существования, его всегда доступное, главенствующее ставшее привычным присутствие в каждом доме, его способность свести сотни миллионов граждан до уровня пассивных зрителей в течение большей части их жизни. Телевидение сводит до минимума личностные взаимодействия внутри семьи и сообщества. Один источник информации может передавать имиджи и точки зрения непосредственно миллионам умов, затрудняя для людей отделение реального от нереального, умиротворяя и мобилизуя их, фрагментируя их воспри-

ятие, притупляя их воображение и критические суждения, укорачивая промежутки внимательного восприятия, понижая вкус к разумному публичному и частному дискурсу [4, с. 46].

Сегодня телевидение для подростков является альтернативным источником познания мира. Стремясь к независимости, подросток зачастую игнорирует наставления родителей и учителей, и в такой ситуации референтными оказываются экранные медиа. Именно к ним, в силу недостаточного жизненного опыта, обращаются подростки, пытаясь понять, кем и каким быть. По результатам некоторых социологических исследований безусловным лидером являются средства массовой информации и, прежде всего, телевидение. То, что относится к школе (учителя и учебники), занимают далеко не первое место в рейтинге источников информации. Несомненно, наличие связи между телепередачами, видеофильмами, видеоиграми, популярными в молодежной среде, и социокультурными доминантами. Через телевидение внедряются ценности и модели поведения, санкционируемые или несанкционируемые обществом, взаимное влияние структур видеокультуры и доминирующих ценностей молодежной среды.

Телевидение, являясь одним из основных видов человеческого видения, уже самим фактом своего существования органически включено в систему социализации личности. Оно выполняет роль механизмов формирования общенародной морали, основанной на лучших традициях всех этносов нашей страны.

Психологически действие в фильме воспринимается как нечто достоверное. Процесс восприятия характеризуется такими свойствами, как эффект участия в экранном действии, идентификация (отождествление) с героем, проекция (перенесение) психологических состояний на экранные образы, что вызывает повышенную эмоциональность зрителя,

чувство глубокого удовольствия. В фильме воссоздается первичная группа, и юный зритель как бы включается в нее, становится ее членом или непосредственным наблюдателем происходящих в ней или вокруг нее событий [2, с. 38].

При восприятии фильма складываются благоприятные условия для приведения в действие важнейшего психологического механизма социализации – подражания, имитации и идентификации ребенка с героями в так называемой посткоммуникативной фазе, т. е. в реальной жизни, после того, как экран погас.

Результат первичной социализации средствами киноискусства зависит от великого множества факторов. Особую роль среди них, естественно, играет содержание индивидуального репертуара. Фильмы и передачи, которые выбирает юный зритель, на какое-то время определяют, с одной стороны, круг событий, которым он сопереживает и о которых думает, а с другой – конкретное содержание возникающих у него чувств и мыслей. Формируя индивидуальный репертуар, юный зритель в известной степени сам конструирует некий иллюзорный социальный мир, в который он погружается, чтобы провести там немалую часть своей эмоционально насыщенной жизни [1, с. 94].

Отсюда вытекает актуальная потребность в формировании у подростков информационной культуры и критического отношения к содержанию современного телевидения. Молодой аудитории необходимо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно, воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

Библиографический список

1. Борецкий Р. А. Осторожно, телевидение! – М.: Издательство ИКАР, 2002 – 224 с.
2. Засурский Я. Н. Информационное общество и средства массовой информации // Информационное общество, 1999. – Вып.1. – С. 36–40
3. Кравченко А. И. Введение в социологию. – М.: Новая школа, 1995. – 274 с.
4. Лакан Ж. Телевидение. – М.: ИТДК «Гнозис»; Издательство «Логос», 2000.
5. Саруханов В. А. Азбука телевидения. – М.: Аспект Пресс, 2003. 223 с.
6. Фролов С. С. Социология: учебник для высших учебных заведений. – М.: 1998. – 355 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МОЛОДЕЖИ

А. А. Гладилин

Российский государственный университет туризма и сервиса, г. Москва, Россия

Summary. One of the major problems of modern humanities – the formation of historical memory of youth. The problems of historical memory deteriorated in the XXI century and are of interest of scientists from different areas of modern humanities: historians, philosophers, political scientists, psychologists, pedagogues, sociologists, scholars. Meanwhile, the theoretical – methodological analysis of available publications suggests that despite high interest, the problem remains insufficiently developed.

Keywords: historical memory, the blockade of Leningrad.

Конец XX века, а за ним и первое десятилетие XXI-го кардинальным образом повлияли на историческую память народов Российской Федерации, стран бывшего Советского

Союза. Истеричный отказ от прежних ценностей, смысла жизнедеятельности зачастую был не то, что не оправдан, а носил и носит четко выраженную угрозу утраты самобытности российского государства. Мы стали свидетелями раскола в обществе, в личности. Сохранение и развитие исторической памяти является потенциальной возможностью к объективной оценке прошлого своей страны, всего мирового сообщества. При этом стоит четко понимать, что историческая память – это и инструмент пропаганды, позволяющий как развивать патриотизм молодежи, социальное и межэтническое взаимодействие, так и негативно влиять на оценку истории России.

Ученые отмечают, что в науке все острее встает вопрос о том, какие исторические, культурные, социальные и иные ценности, знания должны быть не только сохранены, но и переданы последующим поколениям. Без понимания сущности феномена «историческая память» трудно решить вышеизложенные проблемы. Память как понятие волновала уже мыслителей Античности. Аристотель размышляет над этой проблемой в работе «О памяти и воспоминании», Платон изучает память как деятельность человека. Но для философов древности интерес представляла преимущественно память индивидуальная. В трудах отечественных и зарубежных ученых анализ данной проблемы указывает, что историческая память, позволяющая сохранить опыт человечества, осмыслялась античными философами при помощи метафизических построений. Понятия «память мира» было введено А. Молем, «коллективная память» – М. Блоком, «коллективная память поколений» – Г. Шуманом и Ж. Скоттом. Л. Гумилев, И. Кандаков, Ж. Гофф, П. Берк и др. ученые использовали термины «историческая память», «социально-историческая память», «культурно-историческая память».

Начало XXI века позволило поставить в центр современного гуманитарного знания человека. Идеи В. И. Вернадского о том, что две тенденции: естественно-историческая (природная) и социально-политическая (человеческая), которые в итоге сливаются в нечто единое, по-новому заставляют посмотреть на многие проблемы современного гуманитарного знания. В то же время необходимо отметить, что научные исследования, выполненные историками, философами, психологами, педагогами, представителями других отраслей гуманитарного знания, в основном посвящены вопросам сущности общественного сознания, исторического сознания. В работах Т. В. Артемьевой, К. В. Гусева. Л. В. Калининой, Ю. А. Полякова и др. изучается историческое сознание в соотношении с такими понятиями, как «историческая память», «образы прошлого» и др. Исследовательский проект «Историческая память населения России: состояние, тенденции развития», выполненный учеными РАГС и ИСПИ РАН, по мнению Т. П. Путятиной, рассматривает заявленную проблему «в контексте тех перемен, которые происходят в российском обществе с начала 1990-х годов, когда была произведена смена вектора исторического движения…» [3, с. 8].

Таким образом, теоретико-методологический анализ проблем современного гуманитарного знания позволяет сделать вывод о том, что историческая память как специфическая способность сохранять и передавать из поколения в поколения знаний об исторических событиях прошлого, традициях и коллективном опыте освоения окружающего мира тем или иным народом может рассматриваться как комплекс знаний, представлений и оценок. Изучение событий Великой Отечественной войны является важнейшим условием развития исторической памяти молодежи. Особое место в этом ряду занимает блокада Ленинграда.

Библиографический список

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. – М., 2000. – 16 с.
2. Гердер И. Г. Идеи философии истории человечества. – М., 1977. – 230 с.
3. Путятина Т. П. Формирование исторического сознания школьной молодежи в условиях трансформации российского общества: автореф. дис. … канд. социол. наук. – М., 2007. – 39 с.

ШКОЛА РОССИИ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С. В. Саратов
Общеобразовательная школа № 22, г. Липецк, Россия

Summary. In our country the development of education is connected with the educational initiative «Our new school», confirmed by the president of the Russian Federation D.Medvedev in February, 4th 2010г.There is the program of the development of education in school № 22 of Lipetsk, too. This program includes:

- the positive tendency of stabilization of the performance of state standard, objective estimation of the knowledge and abilities of pupils;
- the using of such forms and methods of work by members of teaching staff of school helps pupils to study at school;
- the increasing of teachers' activity, their desire to create.

Keywords: «Our new school»,the availability of qualitative education, the moving to new educational standards; the development of the system supporting talented children; the improvement of teaching staff; the changing of school infrastructure; the preservation and strengthening of schoolchild 'health; the expansion of schools' independence.

Как много дел считались невозможными, пока они не были осуществлены.

Плиний старший

Образование и развитие сегодня – неразрывно связанные понятия. И чем стремительнее развитие, тем более оно должно быть целенаправленным. Стратегическим вектором развития образования является национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная президентом Российской Федерации Д. Медведевым 4 февраля 2010 г. Она предусматривает:

- переход на новые образовательные стандарты;
- развитие системы поддержки талантливых детей;
- совершенствование учительского корпуса;
- изменение школьной инфраструктуры;
- сохранение и укрепление здоровья школьников;
- расширение самостоятельности школ.

В этой связи роль образования возрастает, так как качество жизни человека тесно связано с качеством его образования.

В нашей школе есть программа развития МОУ ООШ № 22 г. Липецка, которая является инструментом реализации стратегической цели государственной политики в области образования – повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, городской программы развития, определяющей стратегию приоритетного развития системы образования города Липецка и меры её реализации.

Ожидаемые результаты реализации Программы: формирование базовых компетентностей современного человека:

1) информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
2) коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
3) самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
4) самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Механизм реализации Программы предусматривает ежегодное формирование рабочих документов – конкретного плана действий по каждому из заявленных образовательных проектов, с определением деятельности исполнителей, источников и объёма финансирования.

Контроль над реализацией Программы осуществляется администрацией школы, родительской общественностью, департаментом образования администрации города Липецка.

Главными преимуществами МОУ ООШ № 22 г. Липецка, являются:

1) небольшая накопляемость классов;
2) возможность более тесного общения детей и педагогов;
3) возможность постоянного разновозрастного общения детей;
4) осуществление непосредственной частой связи с родителями.

Именно в такой школе есть возможности постоянного наблюдения за ребёнком, изучения склонностей и индивидуальных особенностей каждого, организации образовательного процесса, основанного на принципе индивидуализации. В

малых группах появляется возможность организовать активную познавательную деятельность учащихся.

Деятельность школы многопланова и разнообразна: обеспечение соблюдения законодательства РФ, реализация Федеральной, региональной и городской программ развития образования, Концепции модернизации российского образования; подбор и расстановка кадров, организация материально-технического обеспечения деятельности, контроль над состоянием уровня образования, реализация воспитательной концепции школы и многое другое. Деятельность педагогического коллектива осуществляется с учетом ориентации на конкретный социально-профессиональный состав родителей учащихся. В социальном заказе они ставят на первый план обеспечение качественного образования для подготовки к поступлению в средние специальные заведения, обеспечение непрерывности образования, подготовку к жизни в условиях рынка и развитие способностей. Последние несколько лет педагогический коллектив МОУООШ № 22 г. Липецка работал над проблемой «Дифференциация процесса обучения как одно их условий качественного усвоения учебного материала».

Учебный план школы разработан в соответствии с Приказом Минобразования России № 1312 от 09.03.2004 и направлен на реализацию целей и задач начального общего, основного общего образования и концептуально опирается на принципы:

1) личностное развитие через умение, обучение и воспитание в соответствии с возрастными особенностями, социализацией;
2) модернизация учебного процесса на основе введения в его школьный компонент предметов с целью формирования всесторонне развитой личности, готовой к самоопределению;

3) достижение всеми обучаемыми уровня требований государственного образовательного стандарта по базисным дисциплинам;
4) защита обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья;
5) обеспечение гарантий реализации конституционных прав ребёнка на полноценное основное общее образование.

Актуализация инновационного потенциала системы образования направлена на внедрение актуальных идей педагогической теории и практики. Учащиеся МО ООШ № 22 проходят обучение в ресурсном центре профильного обучения и профессиональной адаптации обучающихся на базе Межшкольного учебного комбината, который обладает необходимой для реализации образовательных программ технологического профиля, что особенно важно сегодня на рынке труда, и организации предпрофильной подготовки МТБ, высококвалифицированным кадровым потенциалом. Занятия в Ресурсном центре способствуют социализации личности, формируют готовность обучающихся к профессиональному самоопределению с учётом реальных потребностей регионального рынка труда.

Анализ образовательного процесса в МОУ ООШ № 22 показывает:

1) положительную тенденцию стабилизации выполнения государственного стандарта, объективного оценивания знаний и умений учащихся;
2) использование членами педагогического коллектива школы таких форм и методов работы, которые помогают учащимся в овладении учебным материалом;
3) увеличение активности учителей, их стремление к творчеству.

Библиографический список

1. Леднев В. С. Содержание образования. – М., 1989.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Министерство образования и науки российской федерации – актуальные документы. – 2010-01-21.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. Б. Новичкова
Средняя общеобразовательная школа № 85,
г. Ульяновск, Россия

Summary. This article discusses the introduction of project-type activities in the task of the primary school. Article describes the experience of teachers with students to organize the project research activities in the classroom readings. The positive role of research activities on the disclosure of individual abilities of children of primary school age.

Keywords: project, research problem, collecting the material, analysis, synthesis, conclusions, presentation.

В латыни, откуда к нам пришло слово «projectus», это причастие означает «выброшенный вперёд», «выступающий», «бросающийся в глаза». В настоящее время термины «проект» и «проектирование» чаще всего употребляются в менеджменте. В педагогике под «проектом» принято понимать особую творческую ситуацию, когда человек перестаёт быть собственником какой-то идеи: он отказывается от личного, чтобы коллективно найти решение поставленной проблемы.

Не столь новой, но востребованной в обучении является проектно-исследовательская деятельность учащихся. В настоящее время проектная работа внесла свои изменения в ус-

тоявшуюся классно-урочную технологию. Эти изменения диктуются самой жизнью, развитием новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, формированием у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия. Всё это потребовало широкого внедрения альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности, а также разработки понятийного аппарата и методики их применения.

Исследование – деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (не путать с практикумом). Исследование предполагает наличие основных этапов:

- постановка проблемы,
- изучение теории, посвящённой данной проблематике,
- подбор методик исследования,
- сбор материала, его анализ и обобщение,
- научный комментарий,
- собственные выводы.

Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. Этапы проектирования:

- выработка концепции,
- определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности,
- создание плана,
- организация деятельности по реализации проекта.

Проектно-исследовательская деятельность – деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов

отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов.

Основным отличием учебной проектно-исследовательской деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а им приобретаются навыки исследования как универсального способа освоения действительности, у них развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция учащегося.

По месту, времени и количеству участников проектно-исследовательская деятельность может быть организована по-разному:

- индивидуальное или микрогрупповое (2–5 участников) исследование проблем, выходящих за рамки программы, или более глубокое освоение программного материала во внеурочное время, представленное в виде доклада, статьи, а также реферата и описательной работы;
- коллективная исследовательская эвристическая деятельность всех учащихся в рамках урока.

Методика организации **индивидуальных** исследований учащихся разработана в достаточной мере. Менее исследована и разработана организация проектной **урочной** деятельности учащихся и вообще возможна ли проектно-исследовательская деятельность всего класса на уроке? Представляется, что не только возможна, но и необходима и продуктивна. Прежде чем ребёнок почувствует в себе силы для самостоятельного исследования, он должен почувствовать «вкус» к работе такого рода, понять, что она помогает ему самостоятельно найти ответы на вопросы, выходы из трудных учебных ситуаций. Где, как не на уроке, он получит такую возможность?

Далее перед нами встаёт другой вопрос: с какого времени ребёнка можно включать в учебную проектно-

исследовательскую деятельность? Существует достаточно распространённое убеждение, что развивающий эффект проектной деятельности напрямую зависит от возраста учеников. Из этого делается вывод, что в начальной школе метод проектов вообще неприменим, в средней – применим с определёнными оговорками и при ведущей роли взрослого руководителя, и только в старшей школе его можно использовать с полным основанием. Думается, это неверно. Детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически, ребёнок рождается исследователем. Именно это внутреннее стремление к исследованию порождает соответствующее поведение и создаёт условия для того, чтобы психическое развитие ребёнка изначально разворачивалось как процесс саморазвития. Даже дошкольник может осуществить самостоятельную проектную деятельность – в форме некоторых видов игр (ролевой, режиссёрской и т. д.). Вопрос в том, чтобы для каждого возрастного периода начальной школы подобрать такие виды проектной деятельности, содержание и форма которой были бы адекватны возрасту. Ребёнок не укладывается в педагогический миф о том, что собственное исследование следует начинать лишь тогда, когда человек обогатит свою память всеми знаниями, которые накопило человечество. Творец и исследователь формируется не во время поступления в аспирантуру, а значительно раньше своего прихода в детский сад. Исследования ведёт ребёнка к наблюдениям, к опытам над свойствами отдельных предметов. И то и другое при совпадении и обобщении даёт прочный фундамент фактов (а не слов) для постепенной ориентировки детей в окружающем, для построения прочного знания и созидания в собственном сознании научной картины мира. Важно и то, что весь этот процесс окрашен положительными эмоциями, поскольку целиком отвечает потребностям активной детской натуры.

Вот уже шесть лет я работаю по развивающей системе Л. В. Занкова. Сама система ставит ученика в позицию исследователя, где он сам должен добывать знания. Проектно-исследовательскую деятельность в классе я начала на уроках литературного чтения. Учебник «Литературное чтение» сопровождается тетрадями для практических работ в двух частях, автор С. В. Самыкина под редакцией В. Ю. Свиридовой. В этих тетрадях есть особые страницы, которые так и называются «Страница исследователя», посвященные проектно-исследовательской деятельности. Цель исследовательской деятельности – к концу года создать Золотую библиотеку второклассника. Ребёнок может внести в неё свои любимые книги, книги, которые любили его родители. Сначала каждый работает самостоятельно, а на заключительном этапе в группе производится отбор произведений, наиболее заинтересовавших детей.

На первом этапе, обсуждая понравившиеся рассказы и сказки, ребята задались вопросом, могут ли книги одних и тех же авторов нравиться нескольким поколениям людей. Класс разделился на исследовательские группы, объединённые по принципу сходства интересов. Каждая группа выбрала название: «Сказочники», «Пытливые», «Всезнайки» и т. д. В тетрадях были составлены списки группы, далее на страницу записывали свои любимые книги. Следующим этапом стал опрос родственников. Примечательно, что в опросе приняли участие несколько поколений. Затем ребята сравнили свои списки и выделили общее. В результате опросов сложилось несколько списков.

Обсуждая полученные результаты, ребята пришли к выводу, что многие авторы создают произведения, которые одинаково интересны и им и их родным.

Поиск любимых книг осуществлялся не только в школьной библиотеке, но и в городских. Учащиеся привле-

кали ресурсы диска «Энциклопедия Кирилла и Мефодия», электронную библиотеку Максима Мошкова.

На странице исследователя в первой части тетради каждый сформировал свой список книг, которые он рекомендует в Золотую библиотеку. Этот этап исследования научил их поиску информации, методам ведения опроса, способам фиксирования и хранения информации.

Несколько произведений учащийся прочитал после того, как узнал, что его родители зачитывались ими в детстве, и после чтения уверенно включал их в свой список.

Чтобы предложенные произведения вошли в список группы, учащемуся необходимо было познакомить группу с ними, обосновать свой выбор. Содержание произведения пересказывалось, заинтересовавшись, члены группы перечитывали его и выносили решение.

Следующим этапом стало обучение способам систематизации информации. К этому времени учащиеся овладели понятием жанра литературы. В результате работы оказалось, что жанр сказок представлен недостаточно полно. Тогда группа «Сказочники» организовала презентацию по сказкам, составила викторину и доказала, что многие сказки незаслуженно остаются на полках библиотеки без внимания.

Последний этап исследования предполагает презентацию работы группы в классе. Группа выбирает способ презентации: доклад, раздача рекомендательных списков, изготовление планшета с результатами исследования, компьютерная презентация. В классе предпочтение было отдано устным докладам и планшетам, которые создавались при активной помощи родителей. Совместная работа родителей и детей помогла тем и другим лучше понять друг друга, осознать общность интересов.

Проектно-исследовательская деятельность на уроках литературного чтения дала свои результаты: качество знаний

по литературному чтению 100 %, все учащиеся читают целыми словами, темп чтения более 70 слов в минуту, успешно овладевают литературоведческими понятиями.

Таким образом, исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные способности детей младшего школьного возраста и дает им возможность приложить свои знания, принести пользу и публично показать достигнутый результат.

Библиографический список

1. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования. – 2000. – № 2. – С. 36–43.
2. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. – № 6. – 1995.
3. Огурцова З. И. Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 8. – С. 25–28.
4. Шликене Т. И. Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 34–38.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОТВОРЧЕСТВЕ С РОДИТЕЛЯМИ

И. А. Талиманчук

Гимназия № 53, г. Пенза, Россия

Summary. The article is devoted to aesthetic education of younger students in a drama school at school. Experience of involving of parents in theatrical performances is analyzed. The fundamental importance of joint employment by scenic work for strengthening family attitudes is emphasized.

Keywords: aesthetic education, theatre, family attitudes.

Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги.

А. С. Макаренко

Сейчас, как никогда, перед учителями и родителями встают тревожные вопросы: почему мы потеряли контакт с ребенком? Почему для многих родителей утерян ключ от сердца ребенка? Почему ребенок видит в родителях только взрослых, подавляющих его интересы? Почему в низком уровне культуры у детей родители обвиняют школу, а школа – родителей? Как разделить ответственность за воспитание ребенка между школой и семьей? Кажется, вопрос надуманный – разве надо делить, разве не правильнее сделать ее совместной?

Каждый ребенок – это целый мир. И учителю с первых дней приходится разгадывать десятки таких «миров», это процесс и длительный, и непростой. И даже самому лучшему учителю не справиться с этой задачей без помощников-родителей.

Ещё далеко не все отцы и матери в полной мере сознают свою родительскую ответственность и тем более проявляют её на деле. В беседах с родителями учащихся нередко приходится слышать такое: «Для нас главное – накормить и одеть ребёнка да проследить за выполнением школьных заданий». Несомненно, что наряду с другими причинами, подобное отношение родителей к детям играет определённую роль в росте среди школьников негативных явлений – таких,

как потребительство, равнодушие, нигилизм, жестокость и др. Об актуальности дальнейшего повышения ответственности родителей за подготовку нового поколения говорят допускаемые ими ошибки в семейном воспитании. Причём об этих ошибках говорят сами отцы и матери, сознавая их, и, тем не менее, мирясь с ними. Преодолению ошибок препятствует именно недостаточное осознание родителями своей ответственности за подготовку подрастающего поколения.

Семья обязана формировать физически и психически здоровую, нравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни. Составными компонентами содержания семейного воспитания являются известные направления – физическое, нравственное, интеллектуальное, эстетическое, трудовое воспитание. Эстетическое воспитание в семье призвано развивать таланты и дарования детей или, как минимум, дать им представление о прекрасном, существующем в жизни. Это особенно важно теперь, когда прежние эстетические ориентиры подвергаются сомнению, появилось множество ложных ценностей, сбивающих и детей, и родителей с толку, разрушающих их внутренний мир, заложенную природой гармонию. Задачи включения в эстетическую деятельность предполагают активное участие каждого воспитанника в созидании прекрасного своими руками: практические занятия живописью, музыкой, хореографией, участие в творческих студиях, группах и т. д.

Воспитывая всесторонне развитых людей – физически совершенных, духовно богатых и нравственно безупречных, нельзя не уделять должного внимания приобщению их к искусству сцены, формированию у них интереса и любви к театру. Театр является величайшим источником эстетического и духовного наслаждения. По словам А. И. Герцена: «Театр – высшая инстанция для решения жизненных вопросов».

Безусловно, школа пробуждает интерес и любовь к театру. Однако старания учителя станут более эффективными, если в доме школьника царит дух любви и уважения к театру, поддерживается постоянный интерес к этому источнику радости и вдохновения.

Как организовать работу с родителями по приобщению детей к искусству театра, как привлечь родителей к совместной работе со школой, какую помощь оказать им, чтобы общие усилия в эстетическом воспитании детей дали положительные результаты? Поиск ответов на эти вопросы стали целью моей работы.

Содружество учителя и родителей

Семья и школа – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего. Добиваясь единства семьи и школы, часто вспоминаю выражение: «Ребёнок учится тому, что видит у себя в дому». А этих домов у него два: со мной рядом и с родителями, значит в своих стремлениях, требованиях, заботах мы должны быть едины.

Главная цель в работе с родителями заключается в том, чтобы родители приняли школу как дом души и сердца своих детей. Успех учителя в обучении и воспитании ждёт тогда, когда дети знают, что учитель их любит, когда родители уверены, что их ребёнок любим учителем. А любовь эта должна быть основана на уважении к личности ребёнка, знании его интересов, на умении вовремя прийти на помощь. И высокая требовательность к детям должна сочетаться с любовью.

Со своей стороны я стараюсь, чтобы детям было комфортно в школе, чтобы в ней присутствовала тёплая доброжелательная обстановка. Многие привыкли к тому, что первую учительницу называют «второй мамой». Но ведь наша школьная семья состоит не только из «второй мамы», в

ней есть старшие братья и сёстры, которые должны помочь мне встретить малышей, учить их правилам новой жизни, создавать тёплые дружеские отношения.

Нельзя допускать, чтобы ребёнок приносил родителям одни огорчения – это уродливое воспитание. Считаю важным, чтобы именно в начальной школе не появились плохие дети, чтобы у родителей не ожесточилось сердце, а у ребёнка не угасло желание быть хорошим.

Задача учителя – всеми доступными ему средствами достигать взаимодействия, согласия с родителями в воспитании общей культуры, в создании эмоционально благоприятного климата, ориентирующего на общечеловеческие ценности.

В работе с родителями стараюсь придерживаться трех принципов: добровольность, информативность и обратная связь.

- Добровольность.

Есть мудрая поговорка: «Лошадь можно подвести к водопою, но нельзя заставить пить». Учитель может и должен оказывать родителям квалифицированную помощь в воспитании детей. Но настаивать на тесном сотрудничестве без встречного стремления родителей было бы неверно. Обязательными могут быть только родительские собрания в течение учебного года. Они необходимы еще и юридически, так как инструктаж по безопасности жизнедеятельности проводится не только с учениками, но и с родителями. Все остальные формы общения и совместной деятельности строго добровольны.

- Информативность.

Понимание родителями учащихся сути деятельности детского коллектива – первая ступень на пути к сотрудничеству, необходимо донести до них цели, задачи, содержание и результаты работы. Кроме того, родителям полезно проследить вместе с учителем динамику развития личности ребенка

по годам и по результатам конкретных дел. При этом информация должна учитывать характерные особенности каждой конкретной семьи, и принцип информативности ни в коем случае не может быть, вольно или невольно, противопоставлен принципу «не навреди».

- Обратная связь.

Любой учитель в процессе обучения неоднократно сталкивается с необходимостью корректировать свои действия, учитывая состояние здоровья ребенка, ситуацию в семье и т. д. Надо просить родителей немедленно сообщать о любых серьезных изменениях в жизни детей. При этом следует неукоснительно соблюдать конфиденциальность получаемой информации, что явится залогом взаимного доверия и доброжелательности в общении с учащимися и родителями.

Эстетическая деятельность учащихся

История учит нас тому, что искусство является неотъемлемой частью человеческой деятельности, что личность человека может полностью раскрыться и сформироваться лишь при помощи и участии искусства. В воспитании современного человека наряду с наукой искусство занимает важное место. Оно помогает формированию его чувств в духе гуманизма и человеческого содружества, развивает его творческие способности. Поэтому эстетическое воспитание является неотъемлемой составной частью системы воспитания подрастающего поколения. С раннего детства у ребёнка воспитывается способность воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и искусстве, стремление самому участвовать в создании прекрасного. Ребёнок приобщается к художественной деятельности. У него вырабатываются определённые отношения к природе, труду, общественной

жизни, быту, ребёнок учится видеть в них прекрасное и самостоятельно создавать его.

«Чувство изящного, – писал В. Г. Белинский, – есть условие человеческого достоинства... Без него, без этого чувства, нет гения, нет таланта, нет ума, остается один "здравый смысл", необходимый для домашнего обихода жизни, для мелких расчётов эгоизма. ... Кто не полюбил стихов смолоду, кто видит в драме только театральную пьесу, а в романе сказку, годную для занятия от скуки, – тот не человек ... Эстетическое чувство есть основа добра, основа нравственности».

Эмоциональное (эстетическое) воспитание – один из базовых компонентов цели воспитания и воспитательной системы, обобщающих развитие эстетических идеалов, потребностей и вкусов у воспитанников. Задачи эстетического воспитания можно условно разделить на две группы – приобретение теоретических знаний и формирование практических умений. Первая группа задач решает вопросы приобщения к эстетическим ценностям, а вторая – активного включения в эстетическую деятельность.

Современные ученые-педагоги ведут неустанный поиск новых воспитательных средств и форм, изучающих условия духовного развития подрастающего поколения, исследуют различные технологии воспитания, обеспечивающие гуманизацию педагогического процесса.

Развитие творческой личности, ее самостоятельности и инициативы – одна из актуальных задач современной школы. А детское театральное творчество обладает большими резервами воспитательно-образовательного воздействия.

Деятельность школьников в процессе подготовки театрального действа должна быть, прежде всего, эстетической деятельностью. Это предполагает создание у школьников установок на познание действительности, всех сторон жизни в различных ее проявлениях, отражение волнующих их нрав-

ственных проблем; общение со зрителем через произведение, созданное для театра; формирование интереса к искусству театра; стремление овладеть его выразительным языком, основами актерского мастерства.

В школьные годы, когда человек формируется, складывается его характер, мировоззрение, выявляются наклонности, призвание, дети должны получить возможность развивать свои художественные способности.

Детская театральная постановка, по словам Л. С. Выготского, «дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сочиняют, импровизируют роли… Изготовление бутафории, декораций, костюмов дает повод для изобразительного и технического творчества детей. Дети рисуют, лепят, вырезают, шьют, и все эти занятия приобретают смысл и цель как части общего, волнующего замысла. Наконец, игра, состоящая в представлении действующих лиц, завершает эту работу и дает ей полное и окончательное выражение».

Жизнь детей и театр

Переиначивая слова Станиславского, который считал, что «театр начинается с вешалки», можно сказать, что для малыша театр начинается с желания взрослых вместе с ребенком прийти на спектакль, вместе радоваться хорошей постановке, а потом вместе подумать над ней.

У своих первоклассников я спросила: «Как вы думаете, что такое театр?» У детей был небольшой опыт встреч с искусством. Отвечали так:

– Театр – это когда всем весело!

– Театр – это смех, радость, шутка.

– Это смех всех детей.

Театр воспринимается детьми как праздник, отсюда особое настроение приподнятости, радости: «смех всех де-

тей». Но ведь детям известны и другие радости, которые щедро дарят им взрослые. Известны им и другие искусства: кино, цирк… Даже школа – тоже радость, радость познания.

– В школе надо думать, запоминать, стараться. А в театре – пришел, сел, смотри и радуйся, ничего делать не надо!

Между тем ребенок и не подозревает, какую сложную работу ему приходится совершать в театре. Порой сложнее, чем в школе. Там в классе его учат запоминать, думать, стараться. Ему объясняют по возможности доступно: это называется так; это получается вот почему. И всегда внушают: так – правильно, а так – нет.

В театре стараются ничего не навязывать. Если это хороший театр – зрителю доверяют. Стало быть даже самым маленьким надо не просто «радоваться», а самим делать выбор: кому-то сочувствовать, кого-то осуждать, над кем-то посмеяться, а над чем-то поплакать или за кого-то огорчиться. Это работа эмоциональная. Ребенок узнает много нового, идет умственная работа, на какие-то вещи и явления он смотрит иначе. В сущности, это и нравственная работа.

Ребенок, который думает, что в театре «ничего делать не надо», еще неопытный зритель. Как раз в театре приходится пребывать в непрерывной духовной деятельности, именно она и приносит радость. Ребенок пока этого не знает. Не стоит объяснять ему, что он ошибся. Нужно помогать извлекать максимальную радость из встреч с искусством. А для этого взрослым людям – учителям, родителям (все мы для детей воспитатели!) – необходимо задуматься о том, что такое театр для детей.

Главная задача, во-первых, вызвать интерес к театру у тех, кто пока к нему равнодушен, и, во-вторых, помочь родителям говорить с детьми языком театра, помочь пониманию его. И начинать приучать ребенка любить и понимать театр надо как можно раньше. Ибо постижение законов искусства,

а через него законов красоты, гармонии – процесс долгий и непростой.

В Норвегии, например, популярна теория, согласно которой дети, взращенные искусством свободно и ненавязчиво, сумеют лучше строить свою жизнь, разумнее и красивее. Пусть теория не нова, и слишком большие надежды на роль искусства в переустройстве мира возлагать не стоит, но человек, с детства приобщенный к нему, и впрямь не может не быть добрым, отзывчивым, стремящимся к красоте.

Насколько благополучно начинается зритель в ребенке, во многом зависит от родителей. К сожалению, родители часто недооценивают возможности детей, их особенное восприятие мира.

Психологи утверждают, что особенностью детей младшего возраста (и младшего школьника) является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное, красочное. Монотонные скучные занятия резко снижают познавательный интерес в этом возрасте – это доказано многими экспериментами. Многолетний опыт наблюдения за реакцией малышей (да и подростков) в зале говорит: им нужно зрелище динамичное, многокрасочное, насыщенное переживаниями, – и успех имеют те спектакли, которые учитывают специфику их психики.

Например, в Пензенском ТЮЗе есть спектакль Ксении Драгунской «Все мальчишки – дураки!» или «И вот однажды…», а в кукольном – игровой спектакль «Русалочка». Это зрелища с музыкой, танцами, пением. Прелестно ведут себя дети на этих спектаклях: хлопают в такт музыке, подпевают шепотом, подают реплики вместе с актерами, часто просто угадывая следующую реплику, – словом, полное захватывающее соучастие. Спектакль, построенный как игра, и требует соучастия в игре. Творческая фантазия детей сейчас же на-

чинает работать, радостное настроение буквально подымает их со стульев, сопереживание выражается бурно и искренно.

Театральное творчество

Первый учитель – очень ответственное лицо в школе. Девять месяцев в году в течение четырех лет мы рядом с учениками. За эти годы передумаешь, переболеешь за каждого столько, что ребенок чужим для тебя не может быть. И многое из того, что мы делаем, не вменяется нам в обязанности, а делается по велению сердца. Поэтому так хочется, чтобы родители видели в нас своих союзников, заинтересованных в судьбе ребенка.

Что же делает родителей в школе не гостями, а полноправными участниками воспитательного процесса?

Довольно типичная картина: учитель дал поручение, родители его выполнили. А хотелось бы по-другому. Не должно быть у учителя еще одного объекта заботы – взрослых, которых надо с умом «озадачить». Настоящий, доверительный контакт с родителями, прежде всего, предполагает активность взрослых. Конечно, тон должен задать учитель, пробудить активность, что вполне возможно. В моем классе все началось с совместной работы с педагогом дополнительного образования театральной студии «Маска».

Приобщение к искусству, прежде всего к концертно-театральной деятельности, решило задачи создания союза единомышленников: учителей, учащихся и родителей.

Театральное творчество несет в себе большой коллективообразующий заряд. Во-первых, театральная постановка – «продукт» совместной деятельности, который требует концентрации сил, как детей, так и родителей. Каждый участник совместного театрального творчества вносит свой вклад, понимая при этом, что от его усилий зависит общий успех.

Во-вторых, разнообразие постановочных задач (сценических, актерских, оформительских) дает возможность каждому участнику максимально реализовать свои возможности и способности.

В-третьих, театральное творчество богато ситуациями совместного переживания, которые способствуют эмоциональному сплочению коллектива.

Театрализованное представление – это праздник, незабываемое действо юмора, новых песен, танцев, где выступают взрослые и дети. Особо хочется сказать об инсценировках сказок, так как сказки – это особая, прекрасная страница в жизни детей. «Теремок», «Кошкин дом», «Красная Шапочка» и «Капитан Врунгель», поставленные на школьной сцене, познакомили детей со «сказочной» классикой.

Ни о каком отборе или конкурсе талантов речи быть не может. Тут всем рады. Но если уж взялся за роль, будь добр, не подведи товарищей, не пропускай репетиций, не срывай выступлений.

Да и подготовка требует больших усилий и педагогов, и учащихся, и помощи родителей в изготовлении декораций, конструировании и пошиве сценических костюмов. В школе не хватает родительской энергетики, и как замечательно, когда через развитие творчества в ребенке начинают открываться частички родительской души. А как тщательно, с каким подъемом активности идет подготовка. Родители звонят друг другу, спрашивают: «А вы что делаете? У вас как получается?»

Общение, сотрудничество, сотворчество… Представление коллектива взрослых и детей как единого целого, как большой семьи, которая сплачивается и интересно живет в совместном творческом союзе. Все это положительно воздействует на формирование личности ребенка. Так в совместном деле зарождается стиль семейно-школьных отношений.

И чем более согласованно взрослые и дети будут мыслить, действовать, творить, тем большего успеха достигнут в раскрытии своей человеческой и личностной природы, в познании самого себя. Здесь нельзя не согласиться с самим принципом гуманно-личностной педагогики: развивать и воспитывать в ребенке жизнь с помощью самой жизни, приобщая к творчеству. Ребенок не может развиваться без фантазии, без мечты, без трепетной нежности. Из нее рождается та энергия, которая создает творческую личность. Зачатки творческой силы существуют почти у всех, надо лишь создать для ее проявления подходящие условия.

А еще я заметила: приходя в школу, занимаясь с детьми, молодеют все мамы и папы, становятся веселее, беспечнее, что ли. Наверное, взрослым такой коллектив нужен не меньше, чем детям. Иной раз полезно сбросить на часок груз повседневных забот, окунуться в полузабытую атмосферу игр и представлений, где доставляет удовольствие бумажная шляпа с пером и умение веселиться от души.

Прибавляя множество больших и маленьких дел и хлопот, дети заставляют взрослых и вырываться за пределы привычной повседневности, и открывают нам новое зрение, новые чувства. Хочется или нет, дети каждого взрослого превращают в учителя и ученика одновременно: старшие учат их, учатся вместе с ними, учатся у них. «Воспитание детей есть только самосовершенствование воспитателей», – говорил Л. Н. Толстой.

И так каждый день, каждый год, всю нашу совместную с детьми жизнь!

С раннего детства у ребёнка воспитывается способность воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и искусстве, стремление самому участвовать в создании прекрасного. Ребёнок приобщается к художественной деятельности.

Эстетическое воспитание в современной школе ещё не соответствует всем требованиям развития эмоциональной сферы, эстетического сознания личности. Школа не продвинется вперёд на пути гуманизации до тех пор, пока предметы художественного цикла не займут достойного места в образовательном процессе, пока не пойдут от них лучи человеческой доброты и красоты, душевности и духовности на все остальные предметы, на всю жизнь школы.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

С. Г. Напреев
Нижегородский институт развития образования,
г. Нижний Новгород, Россия

Summary. The article describes the role of primary school teachers in shaping health and healthy lifestyles of younger schoolboys. The specificity of the professional activities of teachers of primary schools in connection with the introduction of educational standards of the second generation. The work maintenance on physical training of younger schoolboys is resulted.

Keywords: professional activity of primary school teachers, sports and recreational activity, physical training system, educational standards of the second generation, the subject of «Physical training», the content of physical training, sports and recreational actions.

Последние статистические данные свидетельствуют о том, что за период обучения детей в школе состояние их здоровья ухудшается в 4–5 раз, поэтому проблемы сохранения здоровья учащихся и привития им навыков здорового образа жизни сегодня очень актуальны.

Одной из основных причин отрицательных изменений состояния здоровья и физической подготовленности детей

ученые считают резкое уменьшение двигательной активности учеников [2].

Критическая ситуация с состоянием здоровья и необходимость повышения двигательной активности детей предопределяют особую значимость профессиональной деятельности учителя начальной школы, его мастерства в проведении физкультурно-оздоровительной работы. Ведь в контексте решения оздоровительных задач специалист, который работает с младшими школьниками, выполняет главную роль в организации активной двигательной деятельности, формирует мотивы, воспитывает привычку к систематическим занятиям физическими упражнениями, осуществляет связь с семьей, направляет и контролирует самостоятельную деятельность детей, проводит учебную и внеклассную работу. Об этом свидетельствуют научные работы, посвященные исследованию содержания профессиональной деятельности учителя начальной школы [3, 4].

В контексте приведенных данных об отрицательных тенденциях в состоянии здоровья детей возникает насущная необходимость кардинальных изменений в организации физкультурно-оздоровительной деятельности, повышении роли учителя начальной школы в формировании здорового, физически совершенного человека.

В функционировании образовательных систем учитель выполняет главную роль, его профессиональная компетенция, мотивация и представления об эффективности физкультурного образования определяют результативность образовательного процесса [1]. Педагог должен владеть совокупностью научно-методических знаний и педагогической техникой, иметь соответствующее отношение к своей деятельности, владеть высокой культурой и необходимыми личными качествами. Приведенные выше данные о приоритетных направлениях системы физического воспитания предопреде-

ляют новое понимание содержания предмета «Физическая культура» учителями начальной школы, направленное на обеспечение общего физкультурного образования школьников, целью которой является формирование их научного мировоззрения в сфере физической культуры, овладения средствами, методами и формами индивидуальной двигательной деятельности, умениями целеустремленно использовать эту деятельность для собственного духовного и физического совершенствования, сохранения и укрепления здоровья, удовлетворения потребностей в подготовке к активной творческой жизнедеятельности.

В педагогической деятельности учителя начальной школы необходимым условием реализации оздоровительных задач является осознание большой ответственности за здоровье и физическое развитие детей, понимание потребности здорового образа жизни, значимости активной двигательной деятельности учеников. Профессионально-педагогическую направленность нужно рассматривать как личностное образование, которое интегрирует в себе всю систему мотивов, убеждений педагога, которые актуализируются в педагогической деятельности и предопределяют целеустремленность, настойчивость при решении проблемы, готовность к принятию ответственности за конечный результат.

Содержание работы по физическому воспитанию – это воспитание (умственное, духовное, трудовое, этическое), обучение (формирование знаний, двигательных умений и навыков) и физическая подготовка детей (укрепление здоровья, развитие физических качеств) [3].

В контексте исследования содержания профессиональной деятельности учителя начальной школы важным есть выделение такого компонента, как дифференциация баланса физической и умственной активности учеников в структуре учебного дня. К особенностям работы учителя начальных

классов-классного руководителя нужно отнести то, что он один учит нескольким учебным предметам и может использовать связь предмета «Физическая культура» с другими общеобразовательными дисциплинами. Так, во время проведения подвижных игр закрепляются знания русского языка и математики, на прогулках и в походах детей знакомят с основами природоведения. Важнейшим элементом деятельности учителя-классного руководителя, являются физкультурно-оздоровительные мероприятия. Такие особенности создают возможность целостного подхода к организации воспитательной работы, более полного познания детей, их интересов, характеров, привычек.

Профессия учителя начальной школы предусматривает повышенные требования к общеобразовательной подготовке, интеллектуальному уровню, а также к специфической для урока физической культуры двигательной деятельности. К сожалению, в научно-методической литературе недостаточно освещается содержание и характер деятельности оздоровительного направления педагога младших классов.

Основную функцию в реализации физкультурно-оздоровительных задач начальной школы выполняет именно учитель-классный руководитель, который большую часть дня находится в контакте с детьми и может нацелить всю педагогическую деятельность на основную цель – укрепление здоровья и их физическое развитие. Именно он организовывает активную двигательную деятельность учеников в режиме дня, проводит гимнастику до учебных занятий, физкультминутки на общеобразовательных уроках, подвижные игры на переменах, спортивные часы в группах продленного дня, то есть обеспечивает ежедневные занятия физической культурой. Именно учитель начальных классов знает интересы детей, формирует мотивы, воспитывает привычки, в том числе к систематическим занятиям физической культурой. Ведущая

роль в воспитании у детей интереса приналежит педагогу, который сам проводит уроки физической культуры.

Учитель начальной школы осуществляет связь с семьей, организовывает и контролирует самостоятельную деятельность детей из физической культуры, проводит внеклассные мероприятия, соревнования, прогулки с использованием физических упражнений, подвижных игр. Классный руководитель имеет возможность интегрировать разные учебные предметы, проводить игры на уроке природоведения, в эстафетах закреплять материал по математике, русскому языку.

Физкультурно-спортивные занятия, в том числе внеурочные, реализация профилактических программ, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни – все это влияет на улучшение их здоровья. Кроме того, должен быть осуществлен переход от обязательных для всех мероприятий к индивидуальным программам развития здоровья школьников. В 2010 году вводится новый норматив занятий физкультурой – не менее трёх часов в неделю с учётом индивидуальных особенностей детей. В начальной школе, в соответствии с содержанием образовательного стандарта второго поколения, предусмотрено введение обязательной внеучебной (наряду с учебной) деятельности спортивно-оздоровительной направленности в объеме 3 часов в неделю.

Профессиональная деятельность учителя начальных классов по физическому воспитанию является интегральным личностным образованием, которое вмещает в себе оптимальную сумму знаний, необходимую систему умений, психологическую установку на достижение поставленной цели, мотивы, потребности, способности, личностные качества, адекватные требованиям деятельности.

Библиографический список

1. Войнар Ю. Тенденции и проблемы профессионального образования в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры.– 1999. – № 10. – С. 25-40.
2. Кравченко А. В. Теоретико-методические основы формирования навыка физкультурно-оздоровительной работы в подготовке будущего учителя: автореф. дис … канд. пед. наук: 13.00.04. – Волгоград: ВГАФК, 2007. – 24 с.
3. Мищенко Л. И. Теория и практика формирования содержания педагогического образования (на материале подготовки учителей начальных классов): монография. – М.; Курск, 1996. – 261 с.
4. Юречко О. В. Технология интегрированного обучения будущих учителей начальных классов к ведению физкультурно-оздоровительной деятельности: Дис…канд пед. наук: 13.00.04 . – М., 2003. – 236 с.

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ СПОСОБ ОРИЕНТАЦИИ УЧЕНИКА В ИСТОРИЧЕСКОМ ОПЫТЕ

И. С. Якушкин, И. Н. Кривохижа
Средняя общеобразовательная школа № 20,
г. Абакан, Россия

Summary: Personal method of understanding of historical experience by the pupil is a complicated individual formation. The method includes the multilevel system of ideas of the person about the historical process and the interaction between the person and the world in the concrete conditions of life. The pupil is provided with the concrete specificity of historical thinking and it is formed the system of attitudes of the pupil to the world in general.

Keywords: method of understanding, education, formation, historical process, interaction with the world, historical thinking.

Персональный способ ориентации ученика в историческом опыте – сложное личностное образование, включающее многоуровневую систему представлений человека об истори-

ческом процессе и взаимодействии человека с миром в конкретных условиях жизнедеятельности, обеспечивающее учащемуся конкретность и определенность исторического мышления и формирующее систему отношений ученика к миру вообще и реагирование на исторические объекты в частности.

Основными компонентами персонального способа ориентации ученика в историческом опыте являются:

Когнитивный – отражает характер и полноту исторической картины как многоуровневой системы представлений человека об историческом процессе, взаимодействии человека с миром в конкретных условиях жизнедеятельности, ментальный опыт.

Операционно-деятельностный – обозначает конкретность и определенность исторического мышления; выделение исторических проблем; осознание связей между событиями, явлениями и процессами, прогнозирование развития событий на основе тщательного анализа наличных тенденций; стили познания, мышления и общения.

Ценностно-смысловой – личностный компонент предполагает систему ценностных отношений ученика к миру вообще и реагирование на исторические объекты в частности.

Изучение методической литературы, знакомство с опытом работы коллег над проектной технологией, позволило нам сделать предположение об универсальности проектной деятельности в становлении всех компонентов персонального способа ориентации в историческом опыте.

Учебно-познавательный проект – это ограниченное во времени, целенаправленное изучение определенной системы знаний на основе конкретных требований к качеству результатов, четкой организации, самостоятельного поиска решения проблемы учащимся.

Изучение опыта проектной деятельности позволило определить, что в основе метода проектов лежит развитие:

- познавательных навыков учащихся;
- умений самостоятельно конструировать свои знания;
- умений ориентироваться в информационном пространстве;
- развитие критического мышления.

Основными средствами и приемами в работе являются:

- широкое использование на уроках проблемного подхода, проблемного метода и дискуссий;
- работа в творческих группах;
- приемы самообразования и взаимообучения;
- музейная педагогика;
- создание ситуации успеха
- деятельностное освоение учащимися мира и в частности – истории.

При выборе форм, приемов и средств работы мы руководствуемся:

- принципом трансформации когнитивного содержания в эмоциональное;
- принципами развивающего обучения: проблемности, диалогичности, индивидуализации.

В процессе обучения проектной деятельности активно используем технологии, обеспечивающие личностное развитие ребенка. В их числе: исследовательские методы в обучении; технология «Дебаты»; технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других обучающих игр; обучение в сотрудничестве; информационно-коммуникационные технологии; систему инновационной оценки «портфолио»; технологию дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Афиногенов А. М., Сахарова О. П. Научно-исследовательская и проектная работа московских школь-

ников // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 1. – С. 48–51.
2. Алексеев Н. Г, Леонтович А. В., Обухов А. С, Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24–33.
3. Гурвич Е. М. Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсиснкости мира создания навыков поливерсионного исследования ситуации // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник / под ред. А. С. Обухова. – М., 2001. – С. 68–80.
4. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. – М., 2001.
5. Ильин Г. Л. Проектное обучение. – М., 1998.
6. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / под общей редакцией А. С. Обухова. – М., 2006.
7. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие. – М., 2000.
8. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М., 1991
9. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся: сборник статей / под ред. А. С. Обухова. – М.: Исследовательская работа школьников, 2006. – 114с.
10. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления: практическое пособие. – М., 2000.
11. Развитие и исследовательская деятельность учащихся: методический сборник статей. – М., 2003.
12. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. – Ярославль, 2002
13. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М., 2006.
14. Сергеев Н. К. Особенности организации и содержания научно-исследовательской деятельности. – М., 1993.
15. Толлингерова Д., Голоушкова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.; Прага, 1994.
16. Усачева И. В. Методика информационно-поисковой деятельности исследователя. – М., 1990.
17. Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: методическое пособие. – М., 2001. –154 с.

18. Шевченко Н. И. Технологии обучения истории в старшей школе: методические рекомендации. – М.: АПКиПРО, 2001. – 30 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Д. М. Гребнева
Нижнетагильская социально-педагогическая академия, г. Нижний Тагил, Россия

Summary. The article discusses the formation of academic success of students in terms of modern education. The author explores the relationship of students system of values and their interpretation of successfulness. According the results of the study the author gives some recommendation for teachers about the effective formation of academic success of students.

Keywords: academic success, system of values, effective teaching.

В настоящее время главная цель школьного образования – самоопределение личности и достижение успешности в реализации учебных и профессиональных интересов на протяжении всей жизни. Для решения данной задачи, по мнению многих исследователей (Е. И. Казакова, С. Н. Лысенкова, У. Глассер и др.), необходимо, чтобы ученик чувствовал себя успешным. Исследователи сходятся во мнении, что учебная успешность способствует формированию важных личностных качеств, усиливает личностные достижения, приводит в соответствие потребности подростка с общественным идеалом. Проблема формирования учебной успешности приобретает особенное значение в подростковом возрасте, когда решается существенная задача социального развития – личностное и профессиональное самоопределение и реализуется первый самостоятельный выбор жизненного пути.

Для эффективного формирования учебной успешности, учителю необходимо добиться того, чтобы учащиеся осознали, что успех в учебной деятельности в дальнейшем повлечет за собой успех в будущей профессиональной деятельности и в целом в жизни. Решению данной педагогической задачи, по нашему мнению, может способствовать принятие во внимание учителем индивидуального понимания успешности учащимся. Ведь несмотря на то, что существует множество исследований, посвященных определению содержания понятия учебная успешность (С. В. Фомина, Н. А. Леушкина и др.), оно во многом индивидуально и зависит от личностных особенностей учеников, их социального положения, от ценностей, которые они выбирают. В данном исследовании мы попытаемся раскрыть связь между ценностями, которые наиболее важны учащимся, и их представлением об успешности.

Для выявления доминирующих ценностей у учащихся был использован адаптированный вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации» [1], где используется техника попарного ранжирования ценностей. Для выявления значимых качеств личности (по мнению учащихся), которые характеризуют успешного человека, был проведен опрос. Методика и опрос были проведены среди учащихся 11 класса школы № 138 города Нижнего Тагила.

Согласно методике учащимся было предложено попарно сравнить ценности, выбрать ту из них, которая является более важной, и заполнить лист для ответов. Дополнительно учащихся просили написать три качества личности, которые, по их мнению, характеризуют успешного человека.

Результаты исследования по выявлению доминирующих ценностей у подростков были обработаны и сведены в таблицу.

Таблица 1

Результаты методики «Ценностные ориентации»

Список ценностей/Номер учащегося	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
1. Активная, деятельная жизнь	7	5	7	4	2	2	8	2	1	3	3	5	2	5
2. Здоровье	6	7	8	5	5	5	3	6	8	6	6	4	5	8
3. Интересная работа	7	8	5	6	8	6	10	5	3	4	7	3	6	11
4. Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	8	4	0	0	5	0	0	3	1	0	5	1	0	3
5. Любовь	6	10	9	8	5	7	8	5	9	7	9	10	7	6
6. Материально обеспеченная жизнь	0	3	6	9	0	5	8	6	1	8	0	0	5	9
7. Наличие хороших и верных друзей	2	7	7	9	7	8	6	10	8	7	11	11	8	6
8. Уверенность в себе (Отсутствие сомнений)	2	3	8	4	3	5	4	8	5	9	7	7	5	4
9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры)	8	6	1	1	9	4	4	3	7	2	5	7	4	4
10. Свобода как независимость в поступках и действиях	10	0	5	10	10	6	8	8	8	10	4	7	6	1
11. Счастливая семейная жизнь	5	5	6	5	5	7	6	1	5	7	8	5	7	7
12. Творчество	5	8	4	5	7	11	1	9	10	3	1	6	11	2

Таким образом, у большинства учащихся (29 %) доминирующей ценностью является *свобода как независимость в поступках и действиях*. Двадцать один процент учащихся за основную ценность принимают *творчество*. *Наличие хороших и верных друзей* более всего ценят также 21 % учащихся. У 14 % учащихся главной ценностью выступает *интересная работа*. *Любовь* на первый план выдвигают также 14 % учащихся.

Следующим этапом исследования было соотнесение доминирующих ценностей и указанных учащимися качества успешного человека.

По результатам исследования можно сделать вывод, что у большинства учащихся (29 %) доминирующей ценностью является *свобода как независимость в поступках и действиях*. Данный факт может быть объяснен тем, что подросток стремится быть взрослым, независимым ни от кого. У подростка появляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность. Отношение взрослых (особенно учителя) к учащемуся как к ребенку противоречит стремлениям подростка. Развитие социальной взрослости подростка общественно необходимо для подготовки к будущей жизни. Это сложный процесс, он требует времени и возможен, если подросток начнет жить в системе норм и требований, существующих для взрослых, что связано с необходимым и обязательным увеличением самостоятельности, расширением обязанностей и прав. Только в таких обстоятельствах подросток может научиться «по-взрослому» действовать, думать, выполнять разного рода задачи, общаться с людьми.

Таблица 2

Соотношение доминирующих ценностей и называемых учащимися качеств успешного человека

Ценность	Качества успешного человека (по мнению учащихся)			
Свобода как независимость в поступках и действиях	Целеустремленность, сила воли, независимость	Уверенность, настойчивость, целеустремленность	Самостоятельность, уверенность, честность	Твердая жизненная позиция, независимость, уверенность
Творчество	Самостоятельность, креативность, целеустремленность	Независимость, оптимизм, креативность	Лидерство, умение находить нестандартные решения, уверенность	
Наличие хороших и верных друзей	Уверенность, целеустремленность, коммуникабельность	Умение находить подход к людям, уверенность	Коммуникабельность, настойчивость, уверенность	
Любовь	Везение, уверенность, настойчивость	Коммуника-бель-ность, оптимизм, уверенность		
Интересная работа	Трудолюбие, лояльность, оптимизм	Уелеустремлен-ность, настойчивость, трудолюбие		

Подростки, для которых наиболее важной ценностью выступает свобода, в основном называют такие качества успешного человека, как независимость и целеустремленность. В связи с этим при работе с данной группой учащихся учителю следует предоставлять им широкую возможность выбора,

поощрять самостоятельную работу, совместно с учащимися ставить цели обучения.

Творчество как основную ценность выбрали 14 % учащихся. Интересно отметить, что, по результатам исследования, практически все учащиеся ценят больше *творчество*, чем *познание*, тогда как школьное обучение все еще ориентировано на знаниевую парадигму. Психологи отмечают, что из-за строгой регламентированности школьной программы творчество учеников гораздо полнее и ярче проявляется вне класса. Поэтому одно из высших умений учителя состоит в том, чтобы своевременно распознать сферу творческой индивидуальности подростков и стимулировать ее развитие в желательном направлении.

В группе учащихся, где доминирующей ценностью является творчество, прежде всего названа креативность как качество успешного человека. Следовательно, учителю нужно предлагать учащимся задачи, требующие нестандартных решений, с множеством различных решений, требующих от учащихся развитого креативного мышления.

«Наличие хороших и верных друзей» и *«Любовь»* выступают в качестве основных ценностей соответственно у 21 % и 14 % учащихся. Полученный результат согласуется с исследованиями отечественных психологов (Д. Б. Эльконин и др.), которые показывают, что в психологическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими и в качестве ведущей деятельности подростков выступает интимно-личностное общение. Дружба и любовь в этом возрасте чаще всего неотделимы друг от друга и сосуществуют в межличностных отношениях. Не случайно поэтому коммуникабельность выбирается данной группой учащихся как одна из основных характеристик успешного человека. Таким образом, при работе с учащимися учителю целесообразно

применять интерактивные методы, которые предполагают овладение знаниями в процессе общения.

По мнению Р. С. Немова, подростковый возраст можно считать сензитивным для формирования профессионально ориентированных знаний, умений и навыков. Согласно проведенному исследованию, действительно, *интересная работа* является важнейшей ценностью для 14 % учащихся рассматриваемой группы. Чтобы стимулировать развитие у подростков профессиональных умений и навыков, психологи рекомендуют чаще обращаться к ним за помощью в выполнении тех или иных работ, хвалить за успехи, особенно перед сверстниками.

Таким образом, для эффективного формирования учебной успешности учащихся, работа учителя должна быть поразному организована с разными группами учащихся, в зависимости от ведущей ценности и представлении ученика об успешности. Если учащиеся будут понимать, что для успешного занятия на уроках им требуются именно те качества личности, которые важны для них и в жизни, это будет способствовать повышению уровня мотивации, ответственности, самостоятельности при выполнении работы, что непосредственно определяет высокий уровень их учебной успешности.

Библиографический список

1. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ageyev.kz/books/book-6/chapter-3/3.27.html

О СОДЕРЖАНИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

М. Ю. Пермякова
Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, Россия

Summary. The main purpose of the prespecializedtraining in the subjective field of «mathematics» is the formation of the readiness for educational activity in the chosen profile. The prespecialized preparation includes three stages: preparatory, basic, diagnostic. The estimation of the readiness is carried out on the basis of the model of an educational rating of the students.

Keywords: prespecialized training.

Основной замысел модернизации образования состоит в ориентации образования на индивидуализацию обучения, соединенного с процессом социализации обучающихся в реальных рыночных отношениях, и создании гибкой системы кооперации старшей ступени школы с системой начального, среднего и высшего профессионального образования [1].

Ответом образовательной системы на новые запросы общества стало введение профильного обучения. Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Главной целью профильного обучения является обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение их профессиональной ориентации и самоопределения, уста-

новление преемственности между общим и профессиональным образованием [2].

Перед выпускником основной школы стоит сложная задача не только осознанного выбора профиля обучения, но и возможности поступления в данный профиль и успешного обучения в нем. Предпочтения подростка крайне неустойчивы и могут меняться, а поступив в профильный класс, он будет лишен возможности что-то изменить. Поэтому для рациональной и успешной реализации целей системы профильного обучения необходима предпрофильная подготовка.

Предпрофильная подготовка – это система психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующей самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности.

Основной целью предпрофильной подготовки учащихся является осознанное самоопределение в выборе профиля обучения и самоопределение относительно выбора дальнейших образовательных и жизненных путей.

Выделяют следующие задачи предпрофильной подготовки:

- выявление интересов и склонностей, способностей школьников и формирование практического опыта в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности, ориентированного на выбор профиля обучения в старшей школе;
- оказание психолого-педагогической помощи в приобретении школьниками представлений о жизненных, социальных ценностях, в том числе связанных с профессиональным становлением;
- развитие широкого спектра познавательного и профессиональных интересов, ключевых компетенций, обес-

печивающих успешность в будущей профессиональной деятельности;

- формирование способности принимать осознанное решение о выборе дальнейшего направления образования, пути получения профессии [2].

На наш взгляд, для успешной реализации целей обучения в рамках предпрофильной подготовки и дальнейшей профилизации образования нужна тесная связь профессиональных и учебных интересов. Поэтому к задачам предпрофильной подготовки нужно отнести еще и развитие ключевых компетенций, обеспечивающих успешность государственной итоговой аттестации (ГИА), а в дальнейшем – успешной сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Учитывая это, мы считаем, что предпрофильная подготовка должна осуществляться и в конкретной предметной области, в частности, при обучении математике, и иметь целью формирование *готовности к учебной деятельности в выбранном профиле*.

Под *готовностью к учебной деятельности в выбранном профиле* мы имеем в виду комплексное понятие, существенными признаками которого являются следующие качественные характеристики личности [3]:

- наличие мотивов учебной деятельности;
- уровень знаний, умений и навыков, предусмотренных государственным образовательным стандартом;
- владение приёмами учебной деятельности;
- достаточный уровень развития психических познавательных процессов.

Мы выделяем следующие функциональные этапы предпрофильной подготовки:

2. *Подготовительный этап* (8 класс), ориентированный на выявление образовательного запроса учащихся (и их родителей).

3. *Основной этап* (9 класс), ориентированный на моделирование видов образовательной деятельности, соответствующих различным профилям обучения и принятия решений в различных образовательных ситуациях.
4. *Диагностический этап* (конец 9 класса), ориентированный на оценку готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе или о поступлении в учреждение начального (среднего) профессионального образования и оценку готовности к учебной деятельности в выбранном профиле.

Каждый этап предлагаемой структуры подготовки обладает определенными целями, задачами, содержанием и процессуальными характеристиками, направленными в конечном итоге на формирование готовности учащихся к принятию решения об адекватном выборе конкретного профиля и успешному обучению в этом профиле в старшей школе.

Оценка готовности осуществляется на основе модели образовательного рейтинга обучающихся. К числу рейтинговых показателей мы относим следующие: предварительные результаты обучения; совокупность индивидуальных достижений ученика и дополнительная личностно-значимая информация (имеет сложную структуру, включающую ряд внутренних показателей, разрабатываемых образовательным учреждением); результаты государственной итоговой аттестации (ГИА). Названные показатели входят в накопительный рейтинговый балл для каждой группы профилей (по отношению к предметной области) со своими весовыми коэффициентами и служат характеристиками уровня готовности к обучению в выбранном профиле.

В рамках предпрофильной подготовки учитель и ученик имеют свои функции в этой взаимосвязанной и согласованной деятельности. Задача учителя состоит не только в том, чтобы предоставить возможность реализации целей

предпрофильной подготовки, но и управлять данным процессом. Задача ученика – овладеть способами получения и применения знаний и умений, которые позволят ему самоопределиться в выборе дальнейшей образовательной траектории, в том числе и профиля обучения.

Совпадение целенаправленной деятельности учителя и ученика обеспечивается с помощью средств и форм организации учебного процесса, способствующих включению каждого ученика в деятельность, в ходе которой создаются условия, способствующие осуществлению предпрофильной подготовки. Это суждение может служить критерием выбора эффектных средств предпрофильной подготовки учащихся. Решение этой задачи мы видим в применении интерактивных технологий в обучении математике и считаем, что в условиях профилизации образования в школе и для возможного перехода от профильного образования к профессиональному это является логичным и актуальным. Так как применение интерактивных технологий обучения: развивает чувство ответственности; заинтересовывает новым материалом; дает возможность освоить жизненно важные навыки; способствует развитию принадлежности к социальной группе; позволяет организовать учебный процесс в условиях сотрудничества учащихся с учителем и друг с другом; помогает в осуществлении профессиональных проб в рамках предпрофильных курсов; содействует раскрепощению школьника.

Таким образом, научно обоснованная, целесообразно организованная предпрофильная подготовка – это необходимое условие создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащегося основной ступени школьного образования. На наш взгляд, она обязательно должна осуществляться и в конкретной предметной области с применением интерактивных технологий.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003. – 22 с.
3. Современные проблемы математического образования: вопросы теории и практики: монография / Э. К. Брейтигам и др.; под общ. ред. проф. И. Г. Липатниковой. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. – 392 с.

ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ УЧАЩИХСЯ (НОУ) В МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Пирогов
Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Н. Новгород, Россия

Summary. The article discusses the modernization of school education. The central place is the prospect of scientific organization of pupils as a positive factor in the integration of pupils in university educational system. The necessity of such personal qualities of students as autonomy and responsibility.

Keywords: modern education system, modernization, scientific society of pupils, research activities, continuity, personal development, self development.

Современная система образования находится в том периоде развития, когда назрели глубокие перемены в организации всего процесса обучения. Россия стала страной, открытой миру, демократическим обществом, строящим рыночную экономику и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности. Поэтому современная система образования должна быть

ориентирована на формирование у школьников и студентов потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способностей и готовности к творческой работе. Как следствие, становится очевидной необходимость серьезной модернизации содержания школьного образования.

Выпускник общеобразовательной школы, поступающий сейчас в вуз по результатам ЕГЭ, представляет собой человека новой формации, проявляющего иные социокультурные и личностные характеристики, чем его ровесники прошлых лет. Организация самостоятельной работы школьников сконцентрирована в основном вокруг подготовки к ЕГЭ. Выпускники способны выучить регламентированную информацию, но не умеют отобрать нужное учебное содержание, выстроить изложение в той или иной форме, а главное – определить своё отношение к изучаемому материалу [1]. С этим связано появление студентов, которые не проявляют интереса ни к обучению, ни к науке, и будущая профессиональная деятельность становится для них неопределённой. Следовательно, вузы должны быть заинтересованы в том, чтобы современная школа могла привить выпускникам интерес к научной деятельности, применяя для этого новые формы обучения, которые открывали бы возможности для самостоятельной деятельности учащихся. В связи с этим одним из аспектов преемственности между школьным и вузовским образованием является перспектива развития научно-исследовательской деятельности учеников, в процессе которой прививается умение самостоятельно формулировать и отстаивать свою точку зрения, появляется стремление совершенствоваться и развиваться в дальнейшем.

Раннее приобщение школьников к научно-исследовательской работе позволяет определить их интерес к

соответствующему профилю деятельности, сформировать желание и потребность заниматься интересующим делом. Организаторам и участникам научно-исследовательской деятельности предоставляется возможность проявить и управленческие способности, и творческий подход, и энтузиазм. Наиболее активное научное сотрудничество учащихся и их наставников реализуется в рамках деятельности научных обществ учащихся (НОУ).

Приобщение талантливых и способных ребят к научно-исследовательской деятельности в рамках НОУ позволяет создать благоприятные условия для самообразования и профессиональной ориентации, что является определяющим стимулом для поступления в вузы и успешной учёбы в них. Научно-исследовательская работа не должна носить массовый характер и должна проводиться с наиболее увлечёнными детьми, у которых уже сформированы первоначальные навыки научного исследования. В непосредственной работе над исследованием учащиеся должны максимально использовать возможности информационно-компьютерных технологий: готовить электронный вариант презентации своего исследования и выступать с ним на защите. Но успешной эта деятельность может быть только в том случае, если именно ученик, а не учитель будет заинтересован в результатах исследования. В стремлении довести работу до совершенства руководители зачастую форсируют исследования, тем самым подавляя энтузиазм ученика. Учитель, осуществляя руководство работой, не должен препятствовать проявлению самостоятельности юного исследователя.

Старшеклассники не ограничиваются проведением исследований. Свои знания, полученные в НОУ, они широко используют, участвуя в чтениях, викторинах, олимпиадах, конференциях. Защищая свою работу, отвечая на вопросы слушателей, учащиеся отстаивают свою точку зрения, прояв-

ляют свою активную жизненную позицию, что немало способствует их личностному развитию.

Безусловно, ученики, занимавшиеся в школьном НОУ, оказываются способными успешно реализовать все свои исследовательские умения и навыки в будущем, поступить в вуз и продолжить научно-исследовательскую работу на более высоком уровне. Таким образом, школьные НОУ являются положительным фактором интеграции школьников в вузовскую образовательную систему.

Образование – это целостный педагогический процесс, поэтому необходимо ясно видеть взаимосвязь обучения школьников и студентов. В рамках деятельности школьного НОУ созданы все необходимые условия для плодотворной научно-исследовательской работы школьников, позволяющие реализовать право учащихся на получение качественного и современного образования [2]. Создание такого рода условий обеспечивает появление «в развивающемся обществе современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственное решение в ситуации выбора» [3], готовых к развитию своего образования, что и требует от общества концепция модернизации российского образования.

Библиографический список

1. Голованова Н. Ф. Бакалавриат как педагогическая проблема // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 38.
2. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. – М., 2001.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 2008.

ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С. В. Сидоров
Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, Россия

Summary: The article unsubstantiated the management model of innovation process in a rural secondary school. The purpose of the model is sustainable development of rural secondary schools through innovation. In the model revealed the feasibility of specific rural schools, isolated organizational and managerial conditions for effective innovation, the author presents an approach to the management of staffing accompaniment of innovations, formed the system of performance criteria of intraschool managing the innovation process.

Keywords: rural school, the innovation process, innovation management, management model.

Социально-экономические процессы, происходящие в последние десятилетия в российском обществе, вызвали серьёзные изменения в муниципальной сети сельских школ и стимулировали в педагогической науке активный поиск путей сохранения образования на селе, возрождения лучших традиций и модернизации сельской школы. Осуществляемые инновации требуют разработки и реализации новых подходов в образовании, формирования новых качеств личности и новых отношений на основе демократических принципов гуманизма, толерантности, ненасилия, закреплённых в Законе РФ «Об образовании».

Результаты проведённого нами теоретико-экспериментального исследования [2; 3; 4] показывают, что в теории и практике современного образования на селе существуют противоречия:

- между социальной потребностью в повышении качества образования в сельских школах и недостаточным темпом развития образования на селе;
- между происходящим в современном общем образовании инновационным процессом и сравнительно низким уровнем внедрения и продуктивности инноваций в сельских школах;
- между высокими квалификационными требованиями, предъявляемыми к участвующим в инновационном процессе педагогическим кадрам и ограниченными возможностями сельских педагогов в повышении профессиональной компетентности.

В поисках путей преодоления этих противоречий мы приступили к теоретическому обоснованию модели управления инновационным процессом в сельской средней школе.

Структура образовательной системы «школа» – это совокупность взаимосвязанных элементов: субъектов, условий, целей, содержания, деятельности и результата (И. Ф. Исаев, Ю. А. Конаржевский, А. М. Моисеев, Г. Н. Сериков и др.). Для целесообразных преобразований в этой системе необходимо её теоретическое изучение и прогнозирование более высокого результата с учётом имеющихся потребностей и возможностей.

В современных педагогических исследованиях всё более мощным преобразующим средством становится моделирование – метод создания и исследования педагогических моделей. Научное обоснование моделирования как метода научного познания дано в работах А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, Б. А. Глинского, Б. С. Грязнова, К. Негойце, Б. А. Пятницына, Р. Шеннона, В. А. Штоффа, Н. О. Яковлевой и др. Главным преимуществом модели является целостность представленной информации, дающая возможность осуществлять синтетический подход в познании данного объекта. В

управлении инновациями моделирование позволяет осмыслить объект управления в различных условиях, в том числе идеальных.

Исходя из признаков модели, выделенных В. А. Штоффом [7], под научной моделью мы понимаем мысленно представленную систему, адекватно отображающую предмет исследования и способную замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом предмете. Главным преимуществом модели является целостность представленной информации, дающая возможность осуществлять синтетический подход в исследовании.

Современное представление о педагогической модели как о системе и иерархии взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, адекватно отражающей педагогический процесс, подразумевает наличие в модели следующих компонентов: целевого, содержательного, организационного, деятельностного, оценочного, результативного.

Состав модели управления инновационным процессом в сельской средней школе детерминирован целью исследования и позволяет проследить динамику и различные стороны изучаемого процесса. Основными компонентами разработанной модели являются целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочный и результативный. Разделяя эту точку зрения, мы приступили к разработке модели управления инновационным процессом в сельской средней школе.

На начальном этапе моделирования были выделены теоретические предпосылки управления инновационным процессом в условиях сельской средней школы, к которым мы относим системно-синергетический подход в управлении школой, гуманистическую парадигму образования и концепцию адаптивного управления образовательными системами.

Целевой компонент связан с другими компонентами модели, он детерминирует их структуру и содержание. Целевой компонент обеспечивает направленность изучаемого процесса, определение стратегических и тактических целей, ожидаемых результатов. В соответствии с целью исследования была сформулирована цель моделируемого процесса: управление, обеспечивающее устойчивое развитие сельской средней школы на основе инноваций. В структуре целевого компонента в качестве главных задач были определены: 1) формирование в школе инновационной среды; 2) модернизация системы внутришкольного управления в соответствии со спецификой развивающейся сельской школы; 3) определение стратегии инновационного развития с учётом особенностей данной школы.

Содержательный компонент определяет возможности реализации цели, направлений и результатов. В качестве основы управления инновационным процессом как системой преобразований в сельской средней школе избран программно-целевой принцип, позволяющий сохранить целостность управляемой системы. В модели установлены следующие возможности управления инновационным процессом в сельской средней школе: 1) общие особенности сельской образовательной среды; 2) специфика конкретной сельской школы.

Анализ отечественного и зарубежного инновационного опыта в общем образовании показывает, что специфика любой школы охватывает различные аспекты её существования и отражается в накопленном данной школой опыте работы, существующих проблемах и имеющихся в распоряжении школы ресурсах. Эти аспекты специфических особенностей школы взаимосвязаны, их совокупность определяет неповторимые условия функционирования каждой конкретной школы. Специфика опыта, проблем и ресурсов школы детерминирует особенности развития школы, поскольку потребности

и возможности школы в обновлении также весьма специфичны. Имеющийся опыт школы и возникшие в процессе её функционирования проблемы формируют в школе потребность развития на основе инноваций. Накопленный опыт работы и ресурсы школы во многом определяют возможности реализации этой потребности. Выявленные возможности реализуются через различные формы и методы управленческого взаимодействия, в процессе которых осуществляется эффективное управление инновационным процессом [2].

Целостность управления и самоуправления в системе управленческих взаимодействий достигается благодаря единому подходу к педагогической деятельности, в качестве которого в модели избран функционально-педагогический подход.

В управлении инновационным процессом одним из важнейших аспектов является подготовка кадров к квалифицированной реализации инновационных идей и технологий (В. И. Беляев, И. А. Зязюн, П. И. Карташов, И. О. Котлярова, В. П. Симонов). Основываясь на тезисе о высокой продуктивности и универсальности системного подхода, мы исследовали систему педагогической деятельности в контексте участия сельских учителей в инновационном процессе. В результате системного осмысления профессионально-педагогических функций и компетенций сформировался функционально-компетентностный подход к педагогической деятельности, находящий применение в управлении кадровым обеспечением инноваций в условиях сельской средней школы.

Функционально-компетентностный подход отражает современные представления о педагогической деятельности как о сложной, многогранной и многоаспектной образовательной системе, позволяя в то же время представить её в виде конкретных отношений, взаимодействий, операций, знаний и опыта [4]. Теоретическую основу функционально-

компетентностного подхода составляют функциональный подход к управлению образовательными системами (В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.) и компетентностный подход к образовательному процессу (Д. А. Иванов, А. Г. Каспржак, Т. М. Ковалёва, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской и др.).

Ключевыми понятиями в функционально-компетентностном подходе к педагогической деятельности выступают педагогические функции и педагогическая компетентность.

Под педагогической функцией большинство исследователей понимает некоторое отношение между субъектом и объектом профессионально-педагогической деятельности, требующее от педагога определённых квалифицированных действий (Д. Ф. Ильясов, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, В. А. Сластенин, И. П. Подласый и др.). Реализация профессиональных функций обеспечивает выполнение педагогом его профессионально-должностных обязанностей в образовательном процессе. Каждая функция реализуется благодаря определённой совокупности действий, операций. Выполнение педагогическим работником своих функций является необходимым, поскольку система функций составляет его профессиональную деятельность, направленную на осуществление педагогического процесса.

Педагогическая компетентность, по мнению авторов ряда учебных пособий, представляет собой интегративное свойство, формируемое совокупностью педагогических знаний и умений и отражающее способность педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности [1; 5]. Опираясь на современные представления о структуре компетентности (А. Н. Дахин, Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова, Б. И. Хасан, А. В. Хуторской и др.), в структуре педагогической компетентности, в силу обширности этого понятия, целесообразно выделить отдельные педа-

гогические компетенции. Педагогическая компетенция в контексте нашего исследования – это совокупность знаний, ценностно-смысловых ориентаций и опыта, необходимых педагогу для выполнения тех или иных функций, действий и операций.

Реализация функционально-компетентностного подхода в практике управления сельской школой раскрывается в следующих положениях:

- профессиональная деятельность педагога любой специальности моделируется как система профессионально-должностных функций;
- для каждой педагогической функции определяется система компетенций, необходимых для её эффективной реализации;
- полученные функциональная и компетентностная модели имеют обобщённый характер, на их основе формируется комплекс моделей, отражающих особенности данной школы, конкретного специалиста, группы специалистов;
- в результате разработанные функционально-компетентностные модели применяются при анализе, целеполагании, контроле и коррекции профессиональной деятельности специалиста, а также при планировании и организации процесса повышения профессионально-педагогической компетентности;
- в управлении кадровым обеспечением инноваций в школе функционально-компетентностные модели уточняются в соответсвии с требованиями осуществляемых инноваций;
- комплекс функционально-компетентностных моделей используется в школьном управлении и самоуправлении, обеспечивая индивидуализацию повышения ком-

петентности сельских учителей в сфере осуществляемых инноваций.

Любая образовательная система может функционировать только при соответствующих условиях. Синтезируя определения Ю. К. Бабанского, И. Ф. Исаева, Г. Н. Серикова, под условиями функционирования образовательной системы мы понимаем совокупность содержания, форм, методов, приёмов, технологий, предметно-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Среди условий функционирования образовательной системы выделяются организационно-управленческие условия, представляющие собой совокупность взаимосвязанных форм, методов, технологий организации управленческих взаимодействий. Взаимосвязь ключевых организационно-управленческих условий эффективности инноваций в сельской средней школе раскрывается в организационно-деятельностном компоненте модели.

Организационно-деятельностный компонент предлагаемой нами педагогической модели включает следующие организационно-управленческие условия реализации в сельской средней школе системы адаптивного управления инновационным процессом:

- осуществление личностно адаптированной системы непрерывного образования педагогов, позволяющей решать проблему кадрового обеспечения инноваций в условиях дефицита квалифицированных специалистов;
- управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества, способствующая активизации инновационно-педагогической деятельности;
- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей с целью определения их актуальности с учётом специфики данной школы;

- интеграция инновационных возможностей субъектов сельской образовательной среды, направленная на максимальное использование ресурсов сельской образовательной среды в инновационном процессе;
- формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом, обеспечивающее адаптивность структуры управления школой.

Для измерения эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе использовались критерии и уровни эффективности, входящие в оценочный компонент модели. В педагогической науке существуют различные подходы к определению критериев, показателей и уровней оценки в обучении и воспитании. Изучение работ по теории и методологии педагогического исследования (Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, В. И. Загвязинский и др.), а также педагогических исследований различной тематики показывает, что критерии и показатели могут отражать структурные компоненты предмета исследования, основные направления деятельности, уровни протекания исследуемого процесса.

Анализ управления инновационным процессом в теории и практике образования с учётом особенностей сельской образовательной среды позволяет выделить критерии эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе. Основываясь на концепции адаптивного управления образовательными системами П. И. Третьякова, С. Н. Митина и Н. Н. Бояринцевой [7], мы выделяем три группы критериев эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе [3].

1. Критерии базового логического уровня – это критерии изменений системы, не затрагивающих её структуру. Они позволяют фиксировать внешние количественные и качественные проявления результатов инновационного процесса, достижение которых свидетельствует о развитии систе-

мы. К ним относятся: количество реализованных системой инновационных идей; эффективность и целесообразность (качество) инноваций.

2. Критерии метауровня характеризуют структурные изменения в образовательной системе. Исходя из трактовки структуры как упорядоченной совокупности элементов и связей между ними, мы выделяем в этой группе два основных критерия: структурные новообразования (обновление структуры образовательной системы); образовательные отношения (развитие связей и взаимодействий в образовательной системе).

3. Критерии метаметауровня отражают изменение представлений системы о себе, о своих возможностях. Среди критериев метаметауровня в качестве основных мы взяли: потребность образовательной системы в познании и освоении нового в педагогической науке и практике (потребность в самообновлении); способность образовательной системы к разработке и внедрению инноваций (способность к самообновлению).

Для оценивания эффективности управления инновационным процессом используются как количественные, так и качественные показатели по каждому критерию.

Результативный компонент позволяет соотносить полученный результат с заданной целью и делать выводы о степени эффективности апробируемой управленческой модели. В качестве оптимального результата реализации разработанной модели управления инновационным процессом в сельской средней школе мы принимаем целостное устойчивое развитие сельской школы на основе инноваций.

Итак, сформированная нами модель охватывает ключевые аспекты управления инновационным процессом в сельской средней школе, позволяя учесть специфику сельской образовательной среды. Реализация в модели функциональ-

но-компетентностного подхода к педагогической деятельности позволяет преодолевать характерную для сельской местности проблему кадрового обеспечения инноваций. Использование трёхуровневого комплекса критериев эффективности ориентирует внутришкольное управление на целостное долгосрочное развитие сельской школы на основе инноваций.

Библиографический список

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
2. Сидоров С. В. Анализ опыта, проблем и ресурсов в выборе траектории развития сельской школы // В мире научных открытий. – 2010. – Вып. 3. – Ч. 2. – С. 74–78.
3. Сидоров С. В. Критерии эффективности управления инновациями в сельской школе // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7. – Ч. 1. – С. 192–194.
4. Сидоров С. В. Функционально-компетентностный подход в проектировании кадрового обеспечения инноваций в сельской средней школе // Педагогические отношения в инновационном развитии современной России: ориентиры и перспективы: сб. ст. Всеросс. науч.-практ. конф., Волгоград, 26 февраля 2010 г. – Волгоград – М.: Глобус, 2010. – С. 72–76.
5. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
6. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. П. И. Третьякова. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
7. Штоф В. А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966. – 308 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Г. Н. Фомицкая
Бурятский государственный университет,
г. Улан-Удэ, Россия

Summary. The article is devoted to the main directions in the system of project of the outer assessment of general education quality. The author reveals the main achievements in this direction and the problem of putting into practice the innovation projects in the system of general education in the region.

Keywords: the quality of education, the outer assessment of general education quality, the project of complex assessment of regional system of education effectiveness.

На современном этапе развития мирового образования особую актуальность приобрела проблема повышения качества образования. Разработка подходов к оценке качества образования в России, как и в мировом образовательном пространстве, осуществляется в основном через систему международного, национального и регионального мониторинга качества образования в рамках национального экзамена ЕГЭ и ГИА, а также посредством научно-практических проектов [1].

Организация, регламент и разработка параметров внешней оценки качества образования явились основными векторами деятельности республиканской, муниципальных и школьных систем оценки качества образования, становление которых происходило в образовательном пространстве Республики Бурятия в течение 3-х лет. Активизацию направлению придало участие региональной системы образования в Приоритетном национальном проекте «Образование», в рамках которого был разработан и реализован Комплексный проект модернизации регионального образования. Этот проект предусматривал проведение в экспериментальном режи-

ме модернизационных процессов по пяти основным направлениям: введение новой системы оплаты труда работникам образования, введение нормативно-подушевого финансирования, становление оценки качества образования, оптимизация сети образовательных учреждений, расширение государственно-общественного управления в образовании, в основу которых была положена главная идея – повышение качества общего образования в регионе.

Для приведения в соответствие нормативной правовой базы по учету внеучебных достижений учащихся было разработано и утверждено Примерное положение об учительском и ученическом портфолио [2], начата работа по внедрению электронной версии портфолио. Принятые на региональном уровне нормативные документы по формам и процедурам аттестации педагогических работников, оценке управленческих компетентностей руководителей учреждений, методик по оценке эффективности деятельности учителя, внеучебных достижений учащихся, основанных на внешней оценке, позволяют фиксировать становление системы оценки качества образования.

В ходе реализации КПМО возникла идея двух новых проектов, направленных на кадровую модернизацию региональной системы образования и мониторинг ее эффективности.

При реализации проекта «Кадровая модернизация» было утверждено Положение о новых формах аттестации педагогических работников, проведены курсы повышения квалификации в учреждениях дополнительного образования различного уровня 8,5 тысяч педагогических и руководящих работников; владению информационными технологиями обучены 1825 педагогических работников; 50 молодых руководителей прошли обучение по программе «Менеджмент в образовании»; организованы профессиональные конкурсы для учителей «Педагогическая элита», для руководителей

ОУ «Лидер образования Бурятии»; проведена общественно-профессиональная экспертиза руководителей ОУ с целью анализа и оценки эффективности результатов деятельности в современных условиях.

Проект КОЭРСО (Комплексная оценка эффективности региональной системы образования), инициированный ИПОП «Эврика» в 2008г., стал продолжением работы в направлении мониторинга модернизации образования в рамках КПМО [3], причем аналога такого проекта пока еще не зафиксировано в Российском образовательном пространстве.

Система КОЭРСО предоставляет большие функциональные возможности онлайновой методики сбора данных по индикаторам и показателям. Данный проект позволяет получить любые формы отчетности через электронные форматы вплоть до лицензирования и аккредитации.

Реализация проекта КОЭРСО повлекла разработку еще одного нового проекта «Становление системы открытого электронного образовательного рейтинга муниципалитетов и школ», основной идеей которого является распределение финансовых средств общеобразовательным учреждениям по итогам результативности деятельности.

Таким образом, разработанные и внедряемые в практику общего образования в регионе научно-практические проекты позволили достичь следующих эффектов:

- выстроить систему оценки качества образования на основе компетентностного подхода;
- улучшить общественное восприятие независимых форм оценки учебных и внеучебных достижений;
- утвердить в общественном сознании новые результаты образования: ключевые компетентности, социальный опыт;
- повысить уровень информированности потребителей образовательных услуг о системе образования;

- сделать прозрачной информацию об уровне учебных достижений учащихся для потребителей и всех заинтересованных;
- заметно повысить уровень учебных достижений.

Анализ полученных эффектов и соотнесение их с состоянием региональной системы образования позволяет наметить перспективные линии развития системы оценки качества общего образования в регионе. Это оснащение муниципальных центров РСОКО и их кадровое обеспечение; разработка и приобретение контрольно-измерительных материалов на предмет выявления сформированности ключевых компетентностей и социального опыта; повышение квалификации работников образования по вопросам РСОКО; разработка образовательных программ в соответствии с новыми стандартами; разработка и внедрение модулей сбора данных для системы КОЭРСО; создание центра сертификации тестов.

Библиографический список

1. О формировании научных основ национальной системы оценки качества образования // Постановление Президиума Российской академии образования от 27 сентября 2006.
2. Примерное положение об учительском и ученическом портфолио // приказ Минобрнауки РБ от 30.06.2008 – № 947.
3. О создании в Республике Бурятия экспертно-информационной системы КОЭРСО // Постановление Правительства РБ от 03.02.09 – № 34.

ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д. В. Минахин
Гимназия № 1, г. Балашов, Россия

Summary. This article discusses several practical results of some embedded reforms in contemporary education. There are considered advantages and disadvantages of such things as drawing up a portfolio, participate in experiments, financing. Also there are considered changes in the relations «Teacher-Student».

Keywods: education, school, innovation, portfolio, teacher, reform.

Российское общество снова столкнулось с необходимостью реформы образования. С начала текущего столетия позиция среднего и высшего образования стала меняться кардинальным образом. Серьезные перемены коснулись как начальной, так и высшей школы.

Поскольку образование стало услугой, имеющей измеримую коммерческую ценность, то, в частности, в средней школе это проявилось неоднозначно. Учреждения стараются повысить свой статус до гимназий и лицеев; стремятся стать экспериментальными площадками; внедряются авторские программы; участвуют в акциях и т. д. В связи с повышением соревновательности кадровый резерв школ и вузов стал использоваться иначе: появились портфолио, стимулирующие надбавки и т. д. Считается, что все это нацелено на мотивацию педагога к развитию в профессиональном плане: чем больше у него достижений, тем он более привлекателен как для учебного заведения, так и для тех, кто пользуется его услугами (ученики, родители).

Однако многие новации только декларируются, и современный педагог поставлен в трудные условия. Схема финансирования мероприятий, в рамках средней школы непрозрачна и частично неэффективна.

Другим нелицеприятным аспектом непродуманной системы мотивации явилась преувеличенная ценность портфолио. Учитель тратит массу продуктивного времени не на реальное повышение собственной квалификации как педагога, а на составление портфолио. Отчетность и документация, с одной стороны, повышают авторитет и работника, и заведения, с другой стороны, позволяют манкировать учебный процесс, поскольку становятся самоцелью. По факту, для проверочных комиссий бывает важнее, насколько грамотно ведется документация, чем уровень и качество знаний обучаемого контингента.

Однако, несмотря на то, что традиции и инновации образования стыкуются не во всем, сейчас у учителей появилось много стимулов к самореализации: проводится много конкурсов, предоставляется возможность участия в педагогических грантах и т. п. По этой причине за время реформы образования обозначилась целая плеяда талантливых педагогов, которые не только на бумаге, но и на деле сумели доказать высокий уровень профессионализма и педагогической компетентности.

Более серьезные проблемы кроются в изменении понятия о статусе педагога и о сущности педагогической профессии. В последнее время образовательный процесс становится, в некоторой степени, своеобразной полосой отчуждения педагогов от самих себя. Все чаще педагогам не хватает времени повышать уровень компетентности из-за большого количества новой документации.

Условия, в которых оказываются современные учителя и преподаватели, вынуждают их постоянно приспосабливаться к нововведениям. Промежутки времени, которые отводятся на адаптационный период педагогов к той или иной новации, эксперименту или просто реформированному закону, зачастую не выдерживают никакой критики.

Определенные трансформации претерпевают отношения «ученик-учитель». С одной стороны, сегодня как никогда ученикам предоставляется много свободы: учебные заведения стремятся воспитать конкурентноспособных и независимых граждан России. С другой стороны, у учеников возникает проблема умения владеть предоставленной свободой. Свобода всегда ограничена и в общественном понимании не означает возможность делать то, что заблагорассудится. Здесь предпринимается ряд конструктивных мер, нацеленных на правильное формирование личности ребенка и его отношение к окружающему миру: в воспитании уделяется внимание воспитанию патриотизма, тщательно подбираются темы классных часов и т. д. Однако дети зачастую двусмысленно понимают те демократичные подходы в образовании, которые влекут за собой современные реформы, что сказывается, конечно, на дисциплине и, как следствие, отражается на корректном формировании личности ребенка, его адекватной самооценке.

Основной трудностью сегодня для современного инновационного образования, как в средней школе, так и в высшем образовании является переход на новые экономические и правовые рельсы. Пока еще нет отлаженной законодательной базы, не до конца сформировались единые критерии оценивания новых «Ученика» и «Учителя», устоявшийся менталитет оказывает определенное сопротивление реформированию.

Происходящее сегодня реформирование образования началось еще в конце двадцатого столетия, когда знания в России стали приобретать качественно новую специфику, а именно, они стали разновидностью экономического ресурса. Это и повлекло за собой стремление использовать продвинутые технологии с целью улучшения количественного и качественного процента эффективности образования.

Сегодня школьное и вузовское реформирование, безусловно, является неотъемлемой частью нового российского образования, хотя и влечет за собой ряд трудностей, которые отражаются как на педагогической компетенции, так и на формировании молодых граждан страны.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. В. Бахмат
Каменец-Подольский национальный университет им. И. Огиенка, г. Каменец-Подольский, Украина

Summary. Ukraine's entering to the only educational space led to the necessity for future specialists preparing in the sphere of the primary education new level, who is able to use the active educational technologies in definite level. That's why the question of pedagogical faculties students' readiness for the pedagogical modeling has got the urgency. This article is devoted to its formation by the enabling the pedagogical modeling in the primary education in the Higher professional educational establishment educational process.
Keywords: modeling, pedagogical modeling, educational activity modeling.

На современном этапе преобразования системы высшего образования возникает необходимость в изменении содержательного обеспечения подготовки будущего учителя начального образования и внедрения в учебный процесс активных технологий. Прежде всего это связано с введением новых государственных стандартов, основным признаком которых является практическая направленность. В связи с этим актуальность приобрел вопрос формирования готовности студентов к педагогическому моделированию.

Для осуществления данного вида деятельности в реальной работе начальной школы будущий учитель должен сам

владеть соответствующими профессиональными умениями и навыками. Следовательно, необходимо создать условия для привлечения его к моделированию в ВПУЗ с дальнейшим обеспечением перенесения приобретенных ЗУНов в педагогическую работу.

Общие теоретические основы использования моделирования разрабатывались Н. Амосовым, В. Глушковым, А. Славиным, В. Штофом и другими. Большинство исследователей информационной культуры современных специалистов отдельным ее компонентом называют умение строить различные модели (В. Андрущенко, В. Быков, Н. Жалдак, Н. Левшин и др.).

Психологические аспекты овладения моделями разного вида исследовались В. Вендой, М. Гамезо, Г. Журавлевым, Б. Ломовым, В. Рубахиным и др. Конкретно-методические принципы осуществления педагогического моделирования в высшем, среднем и начальном образовании изучались В. Лапинским, С. Гончаренко, Н. Вашуленко, Н. Бибик, М. Бурдой, Л. Карташовой, Н. Левшиным, А. Ляшенко, Ю.Малеваным, О. Савченко и др. Моделирующая деятельность педагогов в контексте проектирования педагогических технологий исследовалась И.Зязюном, В. Беспалько, В. Скорняком, Т. Титаренко.

Формированию основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе моделирования педагогических ситуаций посвящена работа Л. Красюк. Формирование у младших школьников умения моделировать отображено в исследованиях А. Карпенко и Н.Левшина.

Вместе с этим следует указать на отсутствие исследования проблемы формирования готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому моделированию.

Существенное значение для подготовки будущего учителя имеют дисциплины по выбору, спецкурсы и спецсеми-

нары, изучение которых ориентировано на расширение и дополнение базового уровня подготовки студентов вузов и призвано способствовать эффективной их адаптации к работе в школе.

Укрепление полученных на занятиях теоретических умений моделирования мы предлагаем осуществлять во время прохождения педагогической практики в течении всего обучения стедентов (с первого по пятый курс). Особенного внимания заслуживает проведение педагогической практики одновременно с изучением теории: дифференциация, индивидуализация содержания и организации практики обеспечивается вариативностью задач для студентов с учетом уровня их теоретической готовности и этапа учебной подготовки.

С этой целью был разработан и введен в учебный процесс спецкурс «Педагогическое моделирование в начальном образовании», который дал возможность студентам четвертого курса, используя собственные общепедагогические, дидактические и методические знания, научиться отрабатывать механизм трансформации инвариантной и вариативной составных в собственной деятельности за счет введения процедур педагогического моделирования.

Программа дисциплины предусматривает методологическую подготовку студентов к творческой, поисковой деятельности, ознакомление с теоретическими и эмпирическими методами педагогического исследования (педагогическое моделирование, идеализация, формализация, системный подход, исторический анализ, деятельностный подход и т. п.).

Спецкурс выполняет соответствующую пропедевтическую функцию относительно изучения последующего спецкурса «Инновационные формы и методы организации творческой деятельности учеников».

На лекционных занятиях студенты ознакамливаются с теоретическими принципами организации творческой познава-

тельной деятельности на основе системно-структурного анализа, с основными этапами и технологическими инвариантами.

Первый этап предполагает моделирование фрагментов творческой учебной деятельности на основе ее системно-структурного анализа. Цель данного этапа – усвоение студентами технологий проектирования разных фрагментов творческой учебной деятельности исходя из парадигмы, что организация любого ее вида может быть технологизирована, то есть представлять собой определенную технологическую систему, которая охватывает систему дидактических целей организации данной деятельности; систему дидактических требований, соблюдение которых обеспечивает достижение системы целей; систему средств организации учебной деятельности, к которой относится система средств проблемно-содержательного обеспечения, средств управления деятельностью, средств обеспечения обратной связи (средств контроля); а также методические рекомендации относительно их применения. Согласно такому подходу учебная деятельность являет собой систему с установленной структурой основных компонентов. Модель, которая отображает деятельность, в определенной ее декомпозиции, выступает одновременно средством исследования и результатом проектирования.

Педагогическое моделирование творческой познавательной деятельности охватывает моделирование субъекта деятельности, средств проблемно-содержательного обеспечения, ее процедуры, продукта и условий.

Моделирование учебной деятельности мы рассматриваем как многоуровневый процесс, выделяя три основных уровня: концептуальный, технологический и педагогической реализации.

На концептуальном уровне разрабатывается идеальная модель учебной деятельности как система. Описываются ее компоненты и взаимосвязи между ними. Определяются ди-

дактические принципы организации деятельности и психологические механизмы ее осуществления, а также анализируются методологические и кибернетические аспекты. Этот уровень моделирования рассматривается большей частью на лекционных занятиях, и модель учебной деятельности подается студентам в готовом виде.

На методическом уровне определяются средства, методы и приемы реализации деятельности. Конкретизируются ее компоненты: модель субъекта, средства, процедура, условия.

Уровень педагогической реализации предусматривает разработку проекта на уровне сценария, который описывает действия субъектов учебного процесса на каждом этапе деятельности.

Моделирование учебной деятельности на технологическом уровне и на уровне педагогической реализации студенты отрабатывают на практических занятиях и во время прохождения педагогической практики.

Заметим, что проект, выполненный на наивысшем уровне обобщения (концептуальном), является ориентировочной основой, своеобразным технологическим инвариантом для проектирования на низшем (технологическом) уровне, а проект технологического уровня – ориентировочной основой для разработки конкретного сценария деятельности. Материализованное отображение результата педагогического моделирования на технологическом уровне – эвристический модуль творческой деятельности, который состоит из отдельных блоков: целеположения и мотивации, проблемно-содержательного обеспечения, обучающего влияния или управления деятельностью, информационного, контроля.

Очевидно, что важными аспектами рассмотренной проблемы являются разработка и внедрение в учебный процесс сопредельных учебных курсов, объединенных единой акмеологической стратегией формирования творческого специали-

ста, системы акмеологических учебных технологий, которые, собственно, и являются предметом дальнейшего исследования в этом направлении.

Исходя из проанализированных теоретических положений ряд авторов [8, с. 157; 7, с. 431; 3, с. 291; 5, с. 165] в нашем исследовании были выделены цели спецкурса «Педагогическое моделирование в начальном образовании»:

- формирование готовности у будущих учителей начальных классов к осуществлению педагогического моделирования в учебно-воспитательном процессе начальной школы;
- определение педагогической целесообразности применения определенных форм, методов, приемов и средств обучения;
- определение содержания обучения путем моделирования соотношений между результатами обучения, затратами ресурсов общества и требованиями общества;
- прогнозирование успешности усвоения учебного материала субъектами обучения.

Задачи изучения спецкурса заключаются в обеспечении высокого уровня профессиональной подготовки студентов вузов путем ознакомления с путями решения актуальных педагогических проблем; формирования общеучебных умений; вооружения студентов знаниями и умениями по основам педагогического моделирования; обеспечения в процессе формирования профессионального мастерства организационно-методическими навыками и умениями.

Содержание учебной дисциплины «Педагогическое моделирование в начальном образовании» состоит из двух модулей. Первый модуль «Методология и теория осуществления педагогического моделирования» включает три темы: сущность понятий «модель» и «моделирование»; понятие педагогического моделирования; объекты педагогического мо-

делирования в системе начального образования. Второй модуль «Методическая система осуществления педагогического моделирования в начальном образовании» содержит вопросы моделирования содержания обучения в системе начального образования; моделирования процесса обучения в начальных классах; компьютерного моделирования в системе начального образования.

В нашем исследовании мы пользовались тернарной классификацией методов обучения (В. Паламарчук, В. Паламарчук) и моделированием как методом обучения в ней (Н. Левшин). По мнению автора, данный способ является универсальным и может быть словесным, наглядным, практическим; объяснительно-иллюстративным, проблемного изложения, частично поисковым, исследовательским; индуктивным, дедуктивным, традуктивним. Это и послужило ориентировочной основой для отбора методов обучения на каждом занятии спецкурса [2].

Исследователи также отмечают, что моделирование как метод обучения отличается не только универсальностью, а и важным средством интеграции гуманитарных и естественно-математических дисциплин; в каждом конкретном случае подбирается соответствующий язык конструирования моделей.

Исходя из этого мы пришли к выводу, что использование моделирования как метода обучения в процессе реализации спецкурса является одним из основных факторов формирования готовности будущих учителей начальных классов к педагогическому моделированию.

Из результатов анализа научно-педагогической литературы [10, с. 385; 6, с. 144; 9, с. 318; 1, с. 247; 4, с. 129] следует, что все авторы отображают диалектическую сущность и взаимодействие между формой и содержанием обучения, неразрывные связи между разными компонентами методической системы.

Внедрение компетентностного подхода в процессе обучения предусматривает усиление его практической направленности, содействие обретению профессионального опыта. В связи с этим в спецкурсе мы выделили шесть часов учебных занятий проведению лабораторных работ.

Изучив указанные выше научные работы, можно сделать вывод, что средством обучения является любой компонент учебной среды будущего учителя начальных классов. Специальное внимание отводится явлению «раздвоенности» педагогического моделирования: как личностного качества будущего учителя начальных классов и его трансформации в практическую профессиональную деятельность учителя. В связи с этим к средствам обучения в нашем исследовании причислены также информационные среды, которые были разработаны с учетом специфики детей младшего школьного возраста.

Следовательно, уровень приобретенных знаний, умений и навыков в процессе моделирования разнообразных педагогических ситуаций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов ВПУЗ зависит от характера и содержания, форм и средств обучения, творческих способностей каждого студента, педагогического опыта, который включается в мыслительные и практические действия во время решения педагогических задач.

Библиографический список

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
2. Левшин М. М. Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу // Вища освіти України. – 2006. – № 1. – 43 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене – К.: 2007. – 656 с.

4. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін..; за. ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.
5. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – Миколаїв: Вид-во "Іліон", 2005. – 272 с.
6. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
7. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.
9. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. –М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.– 423 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. Посібник.— К.: Либідь, 2002. – 560 с.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, СПОСОБСТВУЮЩАЯ РАСКРЫТИЮ И РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ

В. В. Быковская
Средняя общеобразовательная школа,
с. Елшанка Воскресенский район
Саратовская область, Россия

Summary. At the moment in school education apply the most various pedagogical innovations. Among them should take a worthy place a case-technology. Traditional methods are focused on studying something, and a case-technology – on mastering by skills of application of available knowledge to a concrete situation, for the decision of the problem having practical value, and, meaning various variants of the decision.

Keywords: case-technology, pedagogical innovations.

Современные требования к подготовке обучающихся ставят школьное образование в условия, когда решению поставленных задач не соответствуют рамки традиционного школьного образования. Придерживаясь требований системности и комплексности учебно-воспитательного процесса, педагоги и целые школьные коллективы вынуждены прибегать к использованию альтернативных компонентов обучения. Достойное место в формировании ключевых компетенций могла бы занять кейс-технология.

Если традиционные методы ориентированы на изучение чего-либо, то кейс-технология – на научение чему-либо, т. е. на овладение навыками применения имеющихся знаний к конкретной ситуации, для решения проблемы, имеющей практическое значение, решение которой выглядит однозначным лишь на первый, поверхностный взгляд. В последние годы человечество переживает информационный бум, связанный с доступностью разнообразной информации через сетевые ресурсы. В этой информации необходимо разбираться, или хотя бы иметь навык её критического анализа и приёмов использования разнообразных, подчас противоречащих друг другу сведений, для решения ставящихся жизнью задач.

Особенность метода в том, что в ходе подготовительной работы учителем ставится проблема, не имеющая однозначного и очевидного решения, подбирается и раздается материал, отражающий какой-либо вопрос. При этом учитель не оглашает тему, но поясняет, в чем заключается деятельность обучающихся и по каким критериям будет оценена их работа. Управляемость процесса обучения состоит в том, что право подбора информации (при допустимости участия обучающихся в подборе на стадии подготовки кейса) принадлежит учителю. И потому он может прогнозировать ход обсуждения проблемы и варианты предлагаемых решений. Кейс –

итоговая работа в форме конференции, дискуссии. Представлен он может быть в виде аудио-, видеозаписи, или в печатном варианте. При применении данного метода на учеников не давит груз представлений о необходимости вести работу по строго запланированной схеме с осознанием конечного результата, к которому необходимо ее привести. Данный метод способствует развитию умений учеников самостоятельно принимать решения и находить правильные и оригинальные ответы на проблемные вопросы.

Программа по химии достаточно плотно насыщена необходимым для изучения учебным материалом, поэтому часто подготовительный этап работы приходится переводить на домашнюю подготовку. Данный метод можно продуктивно применять при рассмотрении вопросов экологического характера, т. к. материала на эту тему достаточно много и точки зрения иногда различаются, – всё это создает условия для возникновения дискуссии.

Библиографический список

1. Пажитнева Е. В. Кейс-технологии для развития одарённости // Химия в школе.– 2008 – № 4.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ

Н. А. Валеева
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Summary. In the present article the author examines methods of constructing accounts of the past by making deductions and interferences about sourses. These may be artefacts, pictures or a variety of written sources ranging from statistics and laws to contemporary literature.

Keywords: History, methods of teaching History.

В настоящее время основной целью школьного образования признана подготовка активных и ответственных граждан, готовых к ответам на вызовы современного информационного общества [1]. Для эффективной реализации указанных задач необходимо создание определённых педагогических условий: использование педагогом приёмов активизации познавательной деятельности; ориентация на формирующуюся у учащихся совокупность общеучебных умений; использование комплексов проблемных познавательных задач.

При этом важен компетентностный подход, «в основе которого лежат универсальные учебные действия, которые необходимы каждому человеку» [2]. Под учебно-познавательными компетенциями понимается «совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности» [3]. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами решения

учебно-познавательных проблем, умениями действовать в нестандартных ситуациях [4]. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, использование статистических и иных методов познания [5].

Можно выделить три уровня сформированности учебно-познавательной компетенции: *низкий уровень* (умение ставить цели, планировать свою деятельность при выполнении заданий по истории); *средний уровень* (умение осуществлять рефлексию и оценивать свою деятельность по итогам работы); *высокий уровень* (самообучение, вызванное внутренней мотивацией (истинный интерес к истории).

Но практика показывает снижение уровня самостоятельности учеников. Во-первых, учащиеся имеют ограниченные возможности использовать полученные знания вне школы. Во-вторых, недостаточны организация системы подбора учебного материала и создание специальных условий для учащихся с целью развития их индивидуальных особенностей и личностных качеств. Следовательно, возникает противоречие между стилем преподавания, который мешает развитию способности учиться, и целями обучения.

Одним из эффективных средств преодоления подобного противоречия является применение такой педагогической технологии, как проблемное обучение. Для реализации проблемного обучения как средства развития учебно-познавательной компетенции были подготовлены так называемые «Рабочие листы». Их применение в работе с учениками преследовало следующие цели: развитие способности к самообучению; адаптация содержания, методов и темпов учебной деятельности к индивидуальным особенностям ученика.

«Рабочий лист» включает в себя: проблемную задачу по теме урока; различные виды исторических источников; задания разного уровня сложности; образцы записи ответов

(схемы, таблицы, кластеры). Рассмотрим их на примере раздела «Россия в начале 20-х гг.» в IX классе.

Для того чтобы сформировать у учащихся цельное представление об исторических процессах и закономерностях по учебному разделу, необходимо создание системы учебных задач. Во-первых, это учебная задача ко всему разделу: *«Советская Россия в начале 20-х годов» – государство с разрушенной экономикой и нищим населением, находящееся в международной изоляции. В конце 30-х годов – индустриальная держава, имеющая мировой авторитет. Почему созданное большевиками государство стало могущественной державой?»* Во-вторых, это проблемные задания для каждого урока, после их решения можно найти ответ и на главную задачу раздела. Способы решения задач дифференцированы с учётом возможностей отдельных учеников и групп.

Проблемные задания урока состоят из условий задачи и проблемного вопроса, что способствует созданию проблемных ситуаций разного типа:

- ознакомление с идеями, вызывающими удивление, т. е. ситуация неожиданности. Например: *В 1919 году, критикуя эсеровский лозунг свободы торговли, В. И. Ленин говорил, что «на это мы не пойдём никогда, скорее ляжем все костьми…», а в 1921 г. он определённо ставит вопрос о том, что «нужна известная свобода оборота, свобода для мелкого частного хозяина». Почему произошёл крутой поворот в отношении Ленина к свободной торговле?*
- противоречие новых и уже существующих фактов, т. е. ситуация конфликта. Например: *В. И. Ленин до Октябрьской революции решительно выступал против федеративного устройства России. А после победы революции в России идея о необходимости и целесообразности федеративной формы государственного уст-*

ройства была и доказана и реализована на деле. Как понимать это противоречие?

- выдвижение версий, интерпретация и аргументация фактов, т. е. ситуация предположения. Например:

Как вы считаете, была ли объективно необходима коллективизация советской деревни? Подтвердите свою позицию фактами из документов. Образец записи ответа. Выберите вариант ответа:

А. Коллективизация была необходима	*Б. Коллективизация была не нужна*
Аргумент 1	*Аргумент 1*
Аргумент 2	*Аргумент 2*
Аргумент 3	*Аргумент 3*

Какие факты приводит И. В. Сталин, говоря о результатах коллективизации. Дайте оценку данным фактам (считаете ли Вы их правдивыми или нет) на основе анализа различных исторических источников. Почему оценки различны?

№	*Факты результатов коллективизации (И. В. Сталин)*	*Ваше мнение*	
		Правда	*Неправда*
1			
2			
3			
4			
5			

Оценки результатов коллективизации различны, потому что

*1*_____

*2*_____

*3 (по желанию)*_____

Работа по решению проблемного задания предполагает дифференциацию обучения, во-первых, по уровню умственного развития, достижениям учащихся. Задания составлены по принципу трёх уровней сложности. Ученик может выбрать любой уровень, который может быть различным на отдельных уроках.

Первый уровень: задания на «3» балла. Типы задач: определение главной и второстепенной информации в тексте учебника, документа; оформление информации графически. Например:

Определите основные мероприятия НЭПа в различных сферах общественной жизни страны, используя текст учебника (А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. История России. XX – XXI века, С. 132–134 и отрывок из документа на стр. 132).

Образец записи ответа

Сферы / *№*	*экономическая*	*социальная*	*политическая*
1			
2			
3			

Второй уровень: задания на «4» балла. Типы задач: сравнение и сопоставление исторических источников, позиций; оформление информации графически. Например: *Назовите причины отказа от НЭПа, используя приведённые ниже документы.*

Из письма Л. Д. Троцкого членам ЦК и ЦКК РКП(б) от 8 окт. 1923 г.

«Крайнее ухудшение внутрипартийной обстановки имеет две причины: а) в корне неправильный и нездоровый

внутрипартийный режим и б) недовольство рабочих и крестьян тяжёлым экономическим положением, которое сложилось…и в результате явных коренных ошибок в хозяйственной политики. Одной из основных причин нынешнего торгово-промышленного кризиса является… не подчинённый общему хозяйственному плану, характер нашей финансовой политики. Чудовищное несоответствие цен, при тяжести единого налога, вызвало снова крайнее недовольство крестьян. Это отразилось на настроениях рабочих и прямо и косвенно. Наконец, изменившееся настроение рабочих захватило низы партии». (Хрестоматия по истории России 1917–1940. – М., 1995 г.)

Третий уровень: задания на «5» баллов. Типы задач: сравнение исторических источников и позиций, поиск противоречий, выделение авторских оценок и аргументация собственной позиции; оформление информации графически. Например: *Опираясь на текст Конституции 1924 года и учебника (А. А. Данилов, Л. Г. Косулина, История России XX –начало XXI века, параграф № 19), распределите полномочия центральных и союзных органов власти. Как вы считаете: прочным ли был созданный Союз? Приведите аргументы.*

Во-вторых, работа по решению проблемного задания дифференцируется по личностно-психологическим типам. Это формы работа с учебником и историческими источниками, поразному сформулированные вопросы к отдельным заданиям, различный объём предлагаемых к выполнению заданий.

В-третьих, имеет место дифференциация по области интересов. Учащиеся могут выбрать наиболее интересные для себя источники. Предполагается и внутренняя многоуровневая дифференциация, когда ученики выбирают заинтересовавшую их тему и работают в группах. Внутри групп тоже идёт выбор заданий разного уровня сложности.

Важной проблемой является выставление оценки ученику. В инструкции к «Рабочим листам» представлены критерии оценивания.

Таблица 1

Шкала оценивания ответов

% выполненной работы	***Количество баллов***	***Оценка за урок***
40 %–59 %	*32–48*	*(удовлетворительно)*
60 %–79 %	*49–64*	*(хорошо)*
80 %–100 %	*65–80*	*(отлично)*

Выбирая задания, ребёнок заранее предполагает свою оценку за урок. По количеству набранных за урок баллов выставляется оценка. По результатам каждого урока учитель заносит в оценочную таблицу количество набранных баллов и по итоговой шкале оценивания выставляет оценку по разделу. После изучения материала по разделу «СССР в 20-е – 30-е годы» ученики пишут контрольную работу, составленную с учётом выполнения заданий разного уровня сложности: части А, В, С.

Таким образом, технология проблемного обучения соответствует параметрам современной образовательной системы, которая ориентирована на тесную связь процесса обучения с потребностями обучающихся. Создание на уроке условий для практической направленности образовательного процесса, использование личностно-деятельностного подхода при изучении учебного материала способствует развитию и формированию ключевых компетентностей учащихся.

Библиографический список

1. Выступление Президента РФ В. В. Путина на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук 21 июня 2007 г. // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 6. – С. 4.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Словарь понятий и терминов исторического образования. // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8. – С. 6.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 9.
5. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Теория и практика последипломного образования: сб. науч. статей / под ред. проф. А. И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2003. – С. 256.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ВУЗЕ

Т. С. Великая
Институт истории и международных отношений Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов Россия

Summary. The article is devoted to the innovative technologies of studying history in institution of higher education. The author examines such issues as interactive methods and information technologies. The important place occupies studying features of using innovative methods of studying history in modern conditions.

Keywords: innovative technologies, interactive methods, information technologies.

В процессе модернизации системы образования одним из центральных оказался вопрос формирования инновационных механизмов. В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг и требований эпохи информационных технологий преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой традиционную и современную, носящую инновационный характер, модели обучения.

В процессе изучения истории, наряду с решением познавательных задач, необходимо сформировать у студентов научное понимание истории как поступательного процесса, раскрыть содержание принципа историзма, без которого невозможно понять ход истории. Поэтому задача преподавателя в этом контексте – решить дилемму между необходимостью передачи студенту определенного минимума знаний, с одной стороны, развития навыков и обучения принципам самостоятельной выработки этих знаний – с другой.

В этой связи актуально применение интерактивных методов обучения истории, открывающих новые возможности для активизации мыслительной деятельности студентов. Интерактивные методы включают в себя метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, работу в группах, метод мозгового штурма, метод критического мышления, викторины, мини-исследования, деловые игры, ролевые игры, метод блиц-опроса, метод анкетирования. Перечисленные методы предполагают большую активность обучаемого, творческое переосмысление полученных сведений. В качестве основных критериев интерактивной модели обучения следует выделить возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициативу студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ.

Другой альтернативой является применение на лекциях новых информационных технологий. Мультимедийные технологии позволяют интегрально представлять исторические знания [3]. Мультимедийность облегчает процесс запоминания, позволяет сделать лекцию более интересной и динамичной, погрузить студента в обстановку исторической эпохи, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом.

Применение новых информационных технологий на лекциях по истории имеет безусловные преимущества [1]. Во-первых, рассказ преподавателя дополняется визуальным рядом в виде иллюстраций правителей, выдающихся исторических личностей, сцен из жизни прошлых эпох. Одновременная работа слухового и зрительного каналов позволяет студенту лучше усвоить материал, придав ему эмоциональную окраску. Во-вторых, появляется возможность демонстрации тезисов лекции. В-третьих, уменьшается голосовая нагрузка лектора.

Однако, при использовании информационных технологий возникают и определенные проблемы [1]. Прежде всего, требуются большие затраты времени на подготовку самой презентации, при этом составить презентацию необходимо так, чтобы студенты успели записать и услышать дополнительную информацию. Поэтому преподавателю следует знать правила грамотной презентации, которая бы не вызывала психической и физической утомляемости. Кроме того, во многих вузах материально-техническая база недостаточна для массового и эффективного использования информационных технологий в учебном процессе.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что на основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний,

но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента. Однако разнообразие методов и средств обучения как попытки отхода от единого шаблона в образовательном процессе имеет, при всех положительных его проявлениях, и отрицательный момент: «калейдоскопичность» формы проведения занятий может стать причиной того, что студент в своих попытках быть вовлеченным в «нескучные» формы обучения, окажется неспособным понять суть проблемы, которую необходимо раскрыть в процессе занятия [2]. Методы и средства обучения ошибочно было бы возводить в ранг самоцели, – это прежде всего инструмент для решения образовательных задач в вузе. Поэтому каждый метод должен учитывать специфику конкретной учебной дисциплины. Навязывание преподавателю популярных, модных методик обучения не всегда приносит ожидаемый результат.

Библиографический список

1. Дорожко И. Н. Инновационные технологии в преподавании исторических дисциплин (из опыта преподавания курса «История средних веков») // Социально-гуманитарные науки и их роль в системе высшего и профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Л. Худобородова, Н. С. Сидоренко. – Челябинск, 2007. – С.75–76.
2. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е. С. Полат. – М., 2001. – С. 169.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 1999. – С. 3–5.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. В. Юркина
МСОШ № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля,
г. Нижневартовск, Россия

Summary. It's traditionally thought that children get literacy in elementary school, where they learn how to write, read and count. The digital surrounding where our children will have to live should lead us to reconsideration of training and teaching methods. It's obvious that an introduction of personal computers (PC) will increase in the near future and due to this fact all the requirements to pupils' computer literacy in elementary school will come up too.

Keywords: Information and communication technologies (ICT), possibilities of ICT, digital surrounding, functions of computer technology, arrangement of education.

В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео). Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». Более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология.

Традиционно считается, что грамотность ребенок получает в начальной школе, где его учат писать, читать и считать. Это, несомненно, так. Но современному обществу нужны новые способы деятельности, что требует развития у человека целого комплекса умений и навыков – поиска необходимой информации, ее обработки, предоставления другим людям, моделирования новых объектов и процессов, самостоятельного планирования и выстраивания своих действий.

Наряду с обучением навыкам чтения, письма и счета важно учить детей использованию цифровой техники в качестве рабочего инструмента в учебе и повседневной жизни, начиная с первого класса.

Цифровая среда, в которой предстоит жить нашим детям, должна привести к переосмыслению методов обучения и преподавания. Будущее формируется в школе. Наши сегодняшние ученики должны быть готовыми успешно интегрироваться в это общество, и решить эту задачу помогает массовое внедрение ИКТ в образовательный процесс. Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить себе современную школу. Очевидно, что в ближайшее время внедрение персональных компьютеров будет возрастать, и в соответствии с этим будут возрастать требования к компьютерной грамотности учащихся начального звена. Появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения. И наконец, обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности учащихся.

Одной из основных задач учителя начальной школы является развитие у учащихся интереса к учению, творчеству. Интерес в учебном процессе является мощным инструментом, побуждающим учеников к более глубокому познанию предмета и развивающим их способности. Одним из путей решения этой проблемы является применение различных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе начальной школы, позволяющее разнообразить формы и средства обучения, повышающее творческую активность учащихся. С помощью MS Word разрабатываю проверочные тесты, контрольные зада-

ния, карточки, анкеты и т. д. Использование дидактических материалов, созданных в текстовом редакторе, позволяет расширить возможности учебного процесса, сделать его не только более эффективным и разнообразным, но также повысить интерес к обучению. Урок с применением компьютерных технологий не только оживил учебный процесс (что особенно важно, если учитывать психологические особенности младшего школьника, в частности в условиях длительного преобладания наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим), но и повысил мотивацию в обучении.

Грамотное использование возможностей современных информационных технологий в начальной школе способствует: активизации познавательной деятельности; повышению качественной успеваемости школьников; достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе; развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению уровня комфортности обучения; снижению дидактических затруднений у учащихся; повышению активности и инициативности младших школьников на уроке; развитию информационного мышления школьников, формирование информационно-коммуникационной компетенции; приобретение навыков работы на компьютере учащимися начальной школы с соблюдением правил безопасности.

Чтобы применение компьютера на предметных уроках давало положительные результаты, необходима правильная организация работы учебного процесса:

- компьютерные задания должны быть составлены в соответствии с содержанием учебного предмета и методикой его преподавания, развивающие, активизирующие мыслительную деятельность и формирующие учебную деятельность учащихся;

- учащиеся должны уметь обращаться с компьютером на уровне, необходимом для выполнения компьютерных заданий;
- учащиеся должны заниматься в специальном кабинете, оборудованном в соответствии с установленными гигиеническими нормами для начальной школы, по которым использование компьютера допустимо в течение не более 10–15 минут. (Санитарные правила и нормы).

При разработке компьютерной поддержки предмета необходимо определить: какие темы стоит «поддерживать» компьютерными заданиями и для решения каких дидактических задач; какие программные средства целесообразно использовать для создания и выполнения компьютерных заданий; какие предварительные умения работы на компьютере должны быть сформированы у детей; какие уроки целесообразно делать компьютерными; как организовать компьютерные занятия.

Выделю основные возможности ИКТ, которые помогают учителю начальных классов создать комфортные условия на уроке и достичь высокого уровня усвоения материала:

- создание и подготовка дидактических материалов (варианты заданий, таблицы, памятки, схемы, чертежи, демонстрационные таблицы и т. д.);
- создание презентации на определенную тему по учебному материалу;
- поиск и использование Интернет-ресурсов при подготовке урока, внеклассного мероприятия, самообразования;
- создание мониторингов по отслеживанию результатов обучения и воспитания;
- создание текстовых работ.

На конкретных примерах предлагаю рассмотреть возможность использования ИКТ на уроках в начальной школе.

1 класс. Математика. Тема «Сложение и вычитание круглых чисел». Оборудование: мультимедийный проектор, музыкальный центр, карта путешествия, индивидуальные путевые листы для учащихся. Проектор демонстрирует слайды со станциями, где «останавливаются» дети во время путешествия, а также задания по теме урока. Аудиозапись звучит при проведении физкультминутки.

3 класс. Окружающий мир. Тема «Вода и её свойства». Оборудование: компьютер (компьютерный класс), телевизор (видеофильм «Всё про воду»), географическая карта. Компьютер помогает в работе с тестом, в показе слайдов, которые передают красоту водной стихии, в оформлении вывода по уроку. Видеофильм (фрагменты) сопровождается рассказом учителя и детей.

4 класс. Русский язык. Тема. Сочинение «Краски осени». Оборудование**:** один компьютер в классе на рабочем месте учителя, подключенный к проектору или телевизору, магнитофон. Магнитофон необходим для эмоционального настроя на работу (музыка на усмотрение учителя). Через компьютер выводятся на экран картины осени, по которым идет обсуждение красок этого времени года.

Такие уроки способствуют развитию творческих способностей, активизации мыслительной и познавательной деятельности. А управление сложным техническим средством, каким является компьютер, уравнивает детей со взрослыми, которым так хотят подражать дети младшего школьного возраста.

Работа учителя в компьютерной технологии включает следующие функции:

1. Организация учебного процесса на уровне класса в целом, предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый контроль).

2. Организация внутриклассной активизации и координации (расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т. п.).

3. Индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи, индивидуальный контакт с ребенком. С помощью компьютера достигаются идеальные варианты индивидуального обучения, использующие визуальные и слуховые образы.

4. Подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т. д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

В процессе применения ИКТ происходит развитие обучаемого, подготовка учащихся к свободной и комфортной жизни в условиях информационного общества, в том числе: развитие наглядно-образного, наглядно-действенного, теоретического, интуитивного, творческого видов мышления; эстетическое воспитание за счёт использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа; развитие коммуникативных способностей; формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решений в сложной ситуации (использование ситуационных компьютерных игр, ориентированных на оптимизацию деятельности по принятию решения); формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации.

Применение новых информационных технологий раскрывает неограниченные возможности для повышения качества знаний обучающихся, обеспечивая интеллектуальное развитие каждого ребенка; обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности учащихся. Урок с применением компьютерных технологий не только оживил учебный процесс (что особенно важно, если учитывать пси-

хологические особенности младшего школьника, в частности длительное преобладание наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим), но и повысил мотивацию в обучении. Использование компьютерных технологий в процессе обучения влияет на рост профессиональной компетентности учителя. Это способствует значительному повышению качества образования, что ведет к решению главной задачи образовательной политики.

Изменения в Российском образовании и преобразования в обществе требуют от школьного педагога нового подхода к процессу обучения. В современных условиях жизни не достаточно просто владеть набором знаний, умений и навыков, надо уметь их приобретать все в большем объеме, уметь применять их в реальной жизни, реальной ситуации. В современном динамично развивающемся информационном обществе нужны даже не столько сами знания, сколько умение добывать их и умение самостоятельно добытые знания применять во всевозможных ситуациях. Если каждый урок будет включать в себя средства ИКТ, то инфантильных и расторможенных детей будет меньше. Использование ИКТ преобразит преподавание традиционных учебных предметов, оптимизирует процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, поднимет на более высокий уровень интерес детей к учёбе.

Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить себе современную школу. Уроки с использованием ИКТ становятся привычными для учащихся начальной школы, а для учителей становятся нормой работы, что является одним из важных результатов инновационной работы в практике работы учителя начальных классов.

Библиографический список

1. Авдеева С. М., Уваров А. Ю. Российская школа на пути к информационному обществу: проект «Информатизация системы образования» // Вопросы образования. – 2007.
2. Сайков Б. П. Организация информационного пространства обр. учреждения: практическое руководство. – М.: БИНОМ: Лаборатория знаний, 2005.
3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов // http://school-collection.edu.ru/

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

И. А. Яруничева
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Summary. This article describes the possibilities of using modern computer technology in teaching pronunciation of children with hearing impairments. Work experience on the use of information – communication technologies.

Keywords: children with hearing impairment, the formation of pronunciation, computer technology.

В сурдопедагогике отводится особое место обучению устной речи детей с нарушениями слуха как наиболее важному средству общения. Учитывая, какую роль играет устная речь для осуществления взаимодействия с окружающими людьми, необходимо, чтобы произношение детей с нарушениями слуха было разборчивым (Ф. Ф. Рау).

Дети с нарушениями слуха овладевают словесной речью и, в частности, устной её формой только в условиях спе-

циального обучения, которое строится на основе использования остаточного слуха с привлечением зрительного, тактильного, двигательного анализаторов и широкого применения технических средств (звукоусиливающей аппаратуры, вибраторов, визуальных приборов) и современных информационных технологий (И. Г. Багрова, Л. С. Годин, Т. К. Королевская, Е. П. Кузьмичева, О. Н. Кукушкина и др.). В условиях модернизации специального образования на занятиях по развитию нарушенной слуховой функции и формированию произношения (РНСФ и ФП) детей с недостатками слуха используются специальные компьютерные программы: «Видимая речь», «Видимая речь 2» (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, И. А. Никольская и др.).

Современная специальная (коррекционная) школа постоянно находится в поиске новых методов, которые помогли бы сделать учебно-воспитательный и коррекционный процесс более результативным, развивающим и интересным. В качестве одного из средств коррекционной работы по повышению качества произношения глухих учащихся нами широко использовались информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Использование ИКТ в образовательном процессе, а в частности на индивидуальных занятиях по РНСФ и ФП, позволяет значительно стимулировать познавательный интерес учащихся, обеспечивать мотивацию учащихся к занятиям и к использованию устной речи, поддерживать работоспособность и продуктивность деятельности на протяжении всего занятия. Кроме того, использование ИКТ хорошо сочетается с технологией развивающего обучения, позволяя использовать различные упражнения, направленные на развитие психических процессов, навыков самоконтроля над произношением.

Особенности восприятия учащихся с нарушениями слуха требуют достаточного количества реалистичной, динамичной

наглядности, игровой формы представления информации. Для этих целей как нельзя лучше подходит компьютер.

Мультимедийная презентация позволяет сочетать в себе элементы разных видов компьютерных программ (демонстрационные, контролирующие, моделирующие, справочные и программы-тренажеры) и целый ряд функций. Учебный материал можно представить в виде разнообразных носителей информации: тексты, иллюстрации, карты, видеофрагменты, дикторский текст, музыкальное сопровождение, компьютерная анимация и другие. Применительно к занятиям по РНСФ и ФП возможности этой программы очень велики, и, в первую очередь, позволяют мотивировать детей с нарушениями слуха к выполнению трудных для них видов деятельности, в частности, правильному произношению звуков, воспроизведению ритмико-интонационной структуры.

Применение наглядности на индивидуальных занятиях по РНСФ и ФП помогает учащимся с нарушениями слуха научиться эффективно усваивать информацию посредством её визуального представления и переносить эти навыки в другие виды деятельности. Наглядность выступает как источник информации об объекте познания, как средство усвоения информации об окружающем мире. При помощи визуальных объектов становится возможным обучать учащихся алгоритму построения речевого высказывания, стимулировать их речевую активность, учитывая состояние эмоционально-волевой сферы и интересы ребенка с нарушениями слуха.

Компьютерные ресурсы позволяют создавать собственный дидактический материал, учитывая требования программы, уровень развития устной речи детей, индивидуальные особенности и возможности ребенка. Информационные технологии позволяют довольно быстро создать требуемый объем дидактического материала, при этом педагог может сам задавать уровень сложности заданий, лексический материал, который

при этом будет уточняться и закрепляться, на деле реализовывать индивидуальный подход к ребенку, учитывая зону его ближайшего развития.

С помощью графического редактора можно создавать различные упражнения на развитие зрительного восприятия, внимания (зашумленные изображения, «Кто спрятался на картинке?», «Найди отличия») памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления (аналогии, исключение, и т. д.), воображения и других психических процессов.

С помощью этих программ нами создавались мультимедийные презентации к занятиям для автоматизации звуков, работы над ритмико-интонационной структурой. На каждый изучаемый звук подобраны профили произношения звуков, картинки для закрепления звуков во всех позициях, для дифференциации сходных по артикуляции звуков, речевой материал для автоматизации и дифференциации звуков. Для учащихся, с трудом справляющихся с программными требованиями, подбирался более простой речевой материал, задания выполнялись при помощи педагога (создавалась подсказывающая ситуация, задавались наводящие вопросы и т. п.). При работе над ритмико-интонационной структурой задания выполнялись по подражанию педагогу, предлагался нотированный речевой материал (с выделенным ударением, орфоэпическими нормами, паузами). Для учащихся, без затруднений овладевающих программой по формированию произношения, использовались более сложные задания, речевой материал с более сложными грамматическими конструкциями, более самостоятельные виды деятельности.

С целью совершенствования словесной и устной речи с помощью ИКТ создавались и проводились слухо-речевые игры «Умники и умницы», «Поле Чудес», «Пойми меня», слухо-речевые конференции, «Конкурсы на лучшего чтеца стихов и рассказов» и др.

Использование компьютерных технологий в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе I вида позволяет создать оптимальные условия для повышения эффективности работы по формированию произношения, организации и проведения внеклассных мероприятий. Мы отметили, что у обучающихся повысился познавательный интерес к занятиям, мотивация к использованию устной речи. Дети с большим удовольствием выполняли упражнения.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРОВ-БИОТЕХНОЛОГОВ

С. В. Гомбоева, Е. Г. Инешина,
Е. И. Чебунина, С. Б. Цыренова
Восточно-Сибирский государственный технологический университет, г. Улан-Удэ, Россия

Summary. Application of information and communication technologies by preparation of engineers-biotechnologists raises the quality of education, expands the competence of students at work with the modern equipment and the newest technologies. The most accessible form of automation of training is the use of computer programs for study of results of test poll of knowledge of students, use of a program complex «M-test» for creation of electronic textbooks and tests, methodical grants and making of any presentations.

Keywords: Information and communication technology, engineers-biotechnologists, educational process, quality of formation.

Развитие и широкое применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) является глобальной тенденцией мирового развития. Применение ИКТ при подготовке инженеров-биотехнологов имеет решающее значение для повышения качества образования, так как позволяет

расширить компетентность студентов при работе с современным оборудованием и новейшими технологиями.

Образовательные системы в информационном обществе должны быть эффективными и инновационными. Процесс вхождения высшей школы в мировое образовательное пространство требует переориентации компьютерно-информационной составляющей профессионального образования. Наиболее доступной формой автоматизации обучения является применение компьютерных программ для обработки результатов тест-опроса знаний студентов, использование программного комплекса «М-тест» для создания электронных учебников и тестов, методических пособий, создание различного рода презентаций.

При разработке основных образовательных программ по биологической составляющей подготовки инженеров-биотехнологов (общая биология и микробиология, биодеструкция ксенобиотиков, молекулярная биология, генная и клеточная инженерия, физиолого-биохимические особенности микроорганизмов продуцентов) соблюдаются общие дидактические подходы: научность; последовательность; сознательность; доступность содержания учебного материала; активность и самостоятельность; индивидуализация и коллективность обучения; связь теории и практики; наглядность. Наглядность способствует развитию у студентов эмоционально-оценочного отношения к приобретаемым знаниям. Самостоятельные задания (создание и конструирование моделей биотехнологических процессов), способствуют созданию у студентов реальности происходящих процессов и явлений, о которых он узнает при изучении теоретического курса, что приводит к осознанным и прочным знаниям. Для проведения лекционных и лабораторных занятий преподавателем и студентами созданы учебные презентации в про-

грамме Microsoft PowerPoint по темам, предусмотренным учебным планом.

Внедрение в учебный процесс презентаций, созданных студентами, повышает их интерес к занятиям. Использование больших возможностей информационных технологий, системы Интернета активизирует работу преподавателя, профессиональная компетентность которого определяется необходимой суммой знаний, умений и навыков.

В соответствии с современными тенденциями образования к общепедагогическим компетентностям относят следующие: оценка ситуации и своих возможностей; постоянное повышение квалификации; умение принимать решения и нести за них ответственность; адаптация к меняющимся условиям жизни и труда; нарабатывать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М. А. Орлова
Государственный университет – Высшая школа экономики, г. Москва, Россия

Summary. Computers have already entered all the spheres of human activity including the process of teaching and studying. Although computers will never take the place of the teacher, they are important and helpful assistants. The use of the computers is a methodical device applied in the modern approaches of teaching of any subject. But will the expenses of the computers and software be covered?

Keywords: Computer literacy, importance of computer proficiency, testing works, subject teaching, urgent feedback, specialized software products.

В настоящее время компьютерные технологии стали активно применяться в образовательном процессе. Создается множество простых и сложных компьютерных программ для различных областей познания. В зависимости от возраста обучаемого и применяемых программ компьютер может выступать в роли оппонента в учебном процессе, быть рассказчиком, репетитором, экзаменатором. Существуют компьютерные программы, направленные на развитие различных психических функций учеников, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление и др., которые можно с успехом применять в процессе обучениия разных возрастных категорий.

Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

В основу использования ИКТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, Д. Б. Элькониным и др.

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах предметного обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии обучаемых с различным уровнем подготовки и разнами познавательными потребностями (И. К. Воробьев, М. Ю. Галанина, Н. Н. Кулишов, О. И. Кукушкина и др.).

Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания обучения, а дополнительный набор для расширения возможностей академического обучения. Преподавателю или методисту, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи предметного обучения: сформировать у учеников умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и закрепления навыков с учетом психофизиологических особенностей каждой группы обучаемых.

При необходимости, в зависимости от подготовленности аудитории, возможно использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать ИКТ в систему обучения каждого ученика, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя каждому обучаемому свободу выбора форм и средств деятельности.

Приоритетная задача применения ИКТ в предметной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании форм обучения, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Использование компьютерных средств обучения позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций – внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы. Их применение является чрезвычайно эффективными, так как они помогают выполнять задачи, решение которых традици-

онными методами является не достаточно продуктивным, позволяют корригировать функции, работа над которыми до этого была трудновыполнимой, или осуществлять традиционную деятельность по-новому. Кроме того, их внедрение в обучение позволяет индивидуализировать процесс контроля за деятельностью учеников, учитывать образовательные потребности каждого обучаемого, что, в конечном счете, способствует повышению эффективности образовательного процесса в целом.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка, создание и внедрение специализированных для каждого отдельного предмета компьютерных программ, учитывающих как общие закономерности так и специфику конкретного предмета.

Специализированные компьютерные средства обучения представляют собой единые программно-методические комплексы, поддерживающие образовательный процесс на различных этапах, раскрывающие проблемные моменты в процессе обучения и обеспечивающие наиболее оптимальный путь включения данного программного продукта в систему предметного обучения.

Разработка и создание программного обеспечения для предметного образования всегда сопряжены с решением узкоспециализированных педагогических задач, в рамках которых данные компьютерные средства обучения весьма эффективны. Однако, учитывая значительные затраты на создание специализированных компьютерных программ, их стоимость до сих пор остается довольно высокой, что при условии недостаточного финансирования образования в целом и системы специального образования в частности становится серьезной преградой на пути информатизации. В связи с чем, круг пользователей данных программных продуктов, несмотря на широкую их распространенность, остается до-

вольно ограниченным. Поэтому одним из путей успешного внедрения компьютерных средств обучения в образование в целом является снижение стоимости специализированных программных продуктов за счет использования современных технических возможностей компьютерной техники.

Практическое осуществление программно-технических требований доступности программы в виде простоты в управлении и использовании в процессе разработки компьютерных программ в виде эффективного использования технических ресурсов, доступного функционального интерфейса и управления программой могло бы позволить существенно снизить материальные затраты на поставку, установку программного обеспечения и обучение конкретного специалиста соответствующим навыкам. Подобное решение одной из проблем внедрения компьютерных средств обучения в систему специального предметного образования при осуществлении технической и методической поддержки пользователей позволяет эффективно использовать их в процессе работы каждым преподавателем-предметником, заинтересованным в повышении эффективности педагогической деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. А. Бехтина
Средняя общеобразовательная школа № 85,
г. Ульяновск, Россия

Summary. Methods of strengthening of intensity of a lesson, increase of motivation of pupils, monitoring of their achievements with use of computer technologies for improvement of quality of

training are considered. Tasks for mathematics lessons in 1st class in which computer animations of drawings from the textbook are used as an evident material are offered. Feature of working out is use of a material and the methodical approach set in the textbook when use of the computer does not form a new pedagogical line, and develops usual educational practice, raising a learning efficiency of schoolboys.

Keywords: computer technologies, monitoring, achievements, animations.

Современный этап развития российского образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс компьютерных технологий. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности, как для учителя, так и для учащегося.

Первоклассники с удовольствием идут в школу 1-го сентября. Для них обучение в школе кажется чем-то загадочным и интересным. Практически все они верят в успех. Учителю важно с первых дней укрепить в них эту веру, сделать обучение доступным, занимательным, современным.

Для этого могут оказаться полезными компьютерные технологии. Основная цель их применения состоит в повышении качества обучения. Качество обучения – это то, для чего мы работаем. С помощью компьютерных технологий можно решить следующие задачи:

- усиление интенсивности урока;
- повышение мотивации учащихся;
- мониторинг их достижений.

Для решения этих задач я использую следующие направления:

- создание флэш-анимаций к учебнику;
- подготовка индивидуальных карточек для изучения таблицы сложения.

Я учу детей по учебнику «Математика» образовательной системы «Школа 2100». В нем много интересных иллюстраций, помогающих привлечь внимание детей к наиболее

важным моментам изучения каждой темы. На уроках предлагается широко использовать наглядный материал.

Так на уроке при знакомстве с порядковыми и количественными числительными на доске демонстрируются действия с главными персонажами учебника. Под каждым изображением персонажа надо поставить карточку с моделью числа. Так дети знакомятся с понятием натурального ряда чисел. Ребята во время урока с увлечением передвигали карточки, меняли их местами. Но переставлять фигурки на доске неудобно, падают листочки, магнитики. Это отвлекает ребят. Я решила подготовить наглядный материал на компьютере и дать возможность персонажам учебника двигаться с помощью мышки, чтобы помочь детям лучше понять изучаемый материал.

На одном из следующих уроков математики ребята еще раз выполнили задание из пройденной темы, но теперь наглядный материал демонстрировался на экране через проектор с помощью компьютера. Здесь, как и раньше персонажи сначала идут в школу в одном порядке, который отображается моделями числа, а возвращаются в другом порядке. Фигурки с персонажами свободно перемещаются по желанию учителя и ученика. Ребята подобрали еще несколько возможных вариантов построения детей. «Ожившие» картинки помогли ребятам класса лучше усвоить новый материал и повысили их интерес предмету.

Основные этапы по созданию флэш – анимации включают в себя:

- выбор тем и иллюстраций для анимации;
- определение педагогических методик их использования;
- создание флэш-анимации;
- проведение урока;
- включение наработок в общую педагогическую копилку.

Но подготовка таких флэш-роликов довольно трудное дело. Было бы здорово, если бы вместе с учебником уже предлагался набор соответствующих электронных ресурсов. Пока же приходится их делать самостоятельно, используя внутренние резервы. Поэтому я старалась выбирать наиболее важные темы, где компьютерная демонстрация наиболее полезна. Были подготовлены флэш-анимации еще для нескольких уроков. На них ребята знакомятся с понятиями один и много, учатся писать цифру «1», изучают правила пользования линейкой, решают задачи с помощью схем. В большинстве из созданных компьютерных пособий предусмотрен интерактивный режим, ребята сами выполняют действия, используя мышку.

Всем известно как дети любят смотреть мультфильмы, а когда они получают возможность управлять действиями персонажей из своего учебника, они счастливы. При этом самостоятельные действия с героями и моделями на экране реализуют элементы деятельностного подхода.

Одна из главных задач образования – это развитие творческих способностей ребенка. В математике это достигается решением необычных задач. Для этого детям предлагаются задачи на сообразительность, задачи-шутки, числовые головоломки, лабиринты, ребусы. Желательно использовать нестандартные и занимательные задачи на каждом уроке. Ребята с увлечением решают такие задачи и очень хотят продемонстрировать свои достижения всему классу, проверить их правильность, сравнить свои решения с другими. Анимация этих заданий и демонстрация на экране через проектор позволяет это сделать.

На слайде показан процесс демонстрации ответов к занимательным задачам, которые дети нашли самостоятельно.

Использование компьютера, как и ранее, повышает мотивацию ребят, а также обеспечивает лучшее восприятие ма-

териала, в данном случае решения занимательных задач. Это помогает воспитывать интерес детей к математике, способствует развитию математических способностей.

Таким образом, применение флэш-анимаций на уроках усиливает мотивацию школьников при изучении учебного материала, повышает интенсивность урока, способствует лучшему усвоению материала за счет наглядности его представления. Работа через проектор на большом экране позволяет вовлечь весь класс в процесс получения знаний, одновременно исключая вред здоровью детей от мониторов.

Каждого ученика нужно постоянно оценивать, фиксировать уровень знаний и на основе его анализа предлагать задания для последующей работы. Объем информации, которую необходимо учитывать для всех учеников в классе, очень велик. Поэтому без компьютера провести эту работу невозможно.

В то же время усадить всех школьников за компьютеры тоже нельзя из-за ограничения времени работы детей за монитором. Единственным выходом является: готовить задания на компьютере, но раздавать их на бумаге, в виде карточек. Затем результаты работы учеников следует вводить в компьютер, который определяет, какие задания давать школьникам в следующий раз.

Для такой работы необходимо специальное программное обеспечение. Здесь оказали помощь ученые, которые изучают механизмы организации памяти у человека. Эти исследования были поддержаны Российским гуманитарным научным фондом. В работе была создана программа, которая реализует педагогические методики, то есть, взаимодействие учителя и компьютера при организации процесса изучения материала. Предполагается проведение полных и выборочных проверок знаний учеников, для которых автоматически формируются карточки с проверочными заданиями.

Программа содержит базу данных учеников и результатов их обучения, механизмы ввода информации и формирования карточек для различных этапов работы.

Задания готовятся индивидуально для каждого ученика и примеры в них располагаются случайным образом.

В отличие от привычного представления заданий, в которых примеры следуют последовательно и ученик может при незнании правильных ответов пересчитать результат из соседних заданий, расположение примеров в карточках случайно, и приняты специальные меры по исключению соседства заданий с одинаковыми сомножителями. Кроме того, для того, чтобы исключить списывание, следует подготовить различные задания для каждого ученика. Количество вариантов должно соответствовать количеству учеников.

Разработано три вида карточек.

1. Полная таблица сложения. Эти карточки используются для контроля всего процесса обучения.
2. Задания для изучения неусвоенных фактов. При их выполнении ученик может заглядывать в таблицу, если не знает правильного ответа.
3. Задания для текущей проверки. В этом упражнении проверяется успешность запоминания последних примеров.

Давать в заданиях только те примеры, которые ученик еще не усвоил, – не лучшее решение. Запоминая новые для него факты, ребенок может забыть те, которые он еще не очень твердо запомнил. Поэтому в карточках для усвоения и текущей проверки даются как ранее неусвоенные факты, так и уже известные ребенку. Результат запоминания при этом улучшается.

Методика была мной применена со школьниками моего прошлого выпуска при обучении их таблице умножения. Ре-

бята с удовольствием узнали о том, что карточки им готовит компьютер, и успешно работали с ними.

Общие результаты работы показали положительную динамику в уровне знаний учащихся. Для некоторых учеников эта динамика была очень высокой.

Весной этого года данная методика вновь была апробирована и помогла ученикам первого класса нашей школы. За короткий период удалось достичь значительных успехов в запоминании ими таблицы сложения.

Анализ уроков математики с применением ПК в начальной школе показывает эффективность использования компьютерных технологий для развития математических способностей детей при формировании и совершенствовании вычислительных навыков, закреплении и углублении числовых и геометрических понятий, овладении основами абстрактно-логического мышления.

Итак, использование компьютера в указанных направлениях оказалось успешным. Работа по ним доставляет удовольствие не только ученикам, но и учителю.

Знание технологий, которые позволяют сохранить здоровье ребенка за годы его учебы в школе, – важная составляющая профессиональной компетентности современного учителя. Педагоги, использующие эти технологии, ограждают детей от перегрузок и переутомления на уроках. Благодаря этому у детей развиваются внимание, память, воля, творческое воображение, происходит формирование самостоятельности мышления, свободы суждений.

Библиографический список

1. Варченко В. И. ПМК «Радуга в компьютере» – технология игрового обучения в начальной школе // Информатика и образование. – 2001. – № 3.

2. Ким М. А., Коробейников Г. Р., Камышова В. А. Занимательная информатика для младших школьников // Информатика и образование. – 1994. – № 2. – С 37.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Полат Е. С. – М., 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДОВАНИИ ДИСЦИПЛИН ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Т. Г. Левина
Педагогический институт Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. We are present the impossible of use computer technology as method of teach. This is use the big electronic presentations, as another method of independent work of students technology's faculty.
Keywords: computer technology, electronic presentations, technology's faculty.

Использование технических аудиовизуальных средств обучения достаточно прочно вошло в учебный процесс. Но сложность на данном этапе заключается в том, что время и технический прогресс требуют перехода от традиционных технических средств обучения к современным образовательным информационным технологиям на основе компьютера и мультимедийной аппаратуры. Как и раньше, остается актуальной проблема разработки частных методик применения информационных аудиовизуальных средств при обучении отдельным предметам. Особенно это важно для преподавания тех дисциплин, где используются сложные схемы и рисунки для иллюстрации материала, или, как, например, в некоторых разделах материаловедения, требуется выставить на обозрение аудитории фотографии микроструктуры различ-

ных материалов, сделанные электронным микроскопом с тысячным увеличением и т. п.

Технология, в общем, представляет собой совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, при которых происходит качественное изменение обрабатываемых объектов. Информационную технологию в данном контексте можно считать технологией использования программно-аппаратных средств вычислительной техники в какой-либо предметной области.

Для успешного применения новых информационных технологий необходим синтез, умелое сочетание педагогической науки и информационно-вычислительной техники.

Понятно, что техническое оснащение многих высших учебных заведений (не говоря о школах) еще не всегда успевает за техническим прогрессом. Это, несомненно, усложняет полное и грамотное использование современных информационных технологий в учебном процессе.

Компьютеризация обучения дает возможность создавать методические основы альтернативных форм учебного процесса, проводить дифференциацию обучения, соединять образование с самообразованием.

Для студентов, обучающихся на педагогических специальностях, просто необходимо научиться не только находить необходимую информацию в литературных или сетевых ресурсах, но и творчески переосмысливать ее с целью как можно более полно и в то же время доступно донести до учеников. Поэтому в процессе обучения студент должен получить необходимые для этого навыки.

По мере оснащения учебного процесса информационной техникой мы начали отходить от традиционных форм работы и подключать информационные аудиовизуальные технологии. В частности, в качестве эксперимента вместо традиционных рефератов, которыми обычно проводится отчет по

проделанной самостоятельной работе, студентам предлагалось сделать электронный отчет и при помощи мультимедийного проектора представить его аудитории. Причем разрешалось использовать такие различные ресурсы, как книги, журналы, электронные данные. Собранный материал затем монтировался в электронные презентации, содержащие аудио- и видеоинформацию по конкретной теме. Представленные презентации показали, что данная форма работы вызывает интерес, а полученные таким образом данные возможно использовать для дальнейшего обучения. Особенно это важно для преподавания таких учебных дисциплин, по которым недостаточно учебников, либо они уже безнадежно устарели, а также тех, где требуется высокая наглядность представляемого материала. Нами такой эксперимент был проведен по следующим дисциплинам специальности «Технология и предпринимательство»: – «Новые конструкционные материалы», «Физические противоречия в технике» и «Альтернативная энергетика». Эти дисциплины преподаются в качестве спецкурсов и были разработаны и введены в учебный процесс сравнительно недавно. Сама их специфика требует постоянных обновлений и достаточной наглядности в изложении. Кроме того, понятно, что никакой специальной традиционной учебной литературы по этим дисциплинам просто нет. Поэтому применение такого способа работы с литературными источниками и донесение информации до аудитории нам кажется достаточно эффективным.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

О. А. Дейхина
Оренбургский государственный университет,
г. Оренбург, Россия

Summary. This article is about organization of educational process on discipline «Computing Engineering And Programming» with the use of electronic textbook. The electronic textbook was done for speciality «Scientific Discipline Of Documentation And Documentation Providing Of Management». This article contains the advantages of using electronic textbook in the educational process.

Keywords: electronic textbook, educational process, computing engineering, programming.

В век высоких технологий, когда информатизация проникла практически во все сферы жизнедеятельности человека, использование традиционных бумажных носителей информации становится нецелесообразно по нескольким причинам. Во-первых, из-за ограниченности ресурсов обеспечить каждого обучающегося необходимой копией информации становится трудоемкой задачей. При использовании электронного учебного пособия (ЭУП) данная проблема легко решается. Во-вторых, работа с электронным учебным пособием дает больше возможностей: можно встраивать в них мультимедийные средства представления информации, такие, как видео – аудио файлы, анимация и многое другое. Таким образом, передаваемая информация становится более наглядной и понятной. В-третьих, поиск, обработка и переработка информации, представленной в электронном виде, становится намного проще и быстрей, что позволяет увели-

чить время на само усваивание информации, а не на рутинную работу с ней.

Нами было разработано ЭУП по дисциплине «Вычислительная техника и программирование» для специальности 032001 – Документоведение и документационное обеспечение управления.

Теоретическая часть пособия отражает требования учебно-методического комплекта по специальности 032001 – Документоведение и документационное обеспечение управления. ЭУП обеспечивает удобную навигацию. Для перехода к теоретической части необходимо воспользоваться кнопкой «Содержание», после нажатия которой в меню появятся гиперссылки с названием глав и ссылка на подробное содержание с указанием тем (рис. 1). Подробное содержание располагается на главной странице пособия. Данный способ навигации предоставляет пользователю возможность быстро ориентироваться в пособии, а представленный таким образом правильно структурированный материал и блочный контроль обеспечивает максимальное усвоение материала.

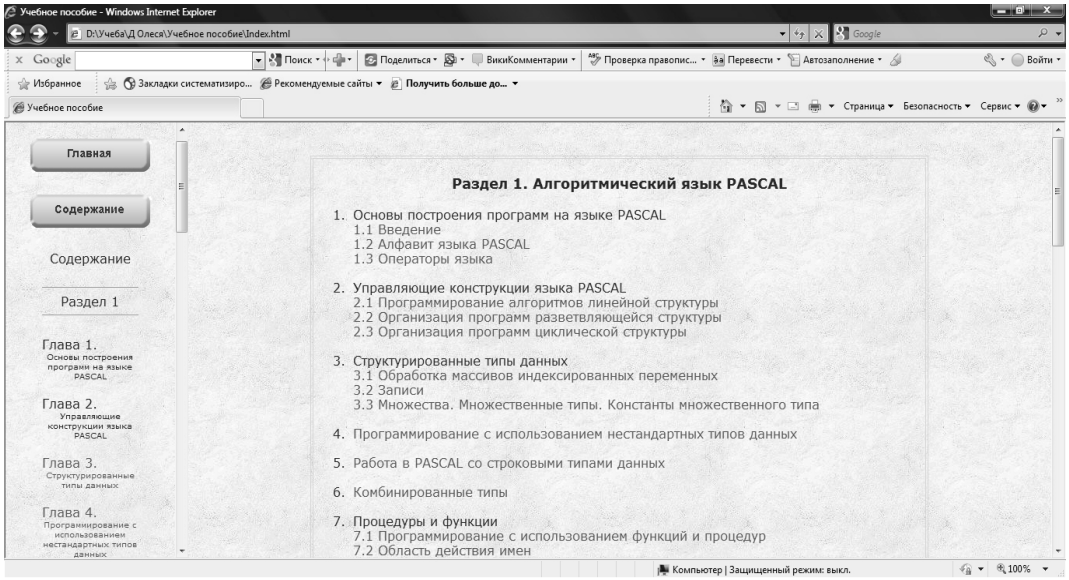


Рис. 1. Страница «Содержание» учебного пособия

Для проверки степени усвоения определенной темы был создан раздел «*Вопросы для самоконтроля*». Здесь представлен список вопросов, ответив на которые, студент может оценить уровень подготовленности по конкретному вопросу.

Раздел «*Тесты для самоконтроля*» предоставляет возможность пользователю пройти тест. Тестовая программа, подключенная к пособию, позволяет в интерактивном режиме оценить знания по каждому из разделов. Данный способ контроля знаний дает возможность выявить пробелы, которые в дальнейшем можно устранить, легко вернувшись к определенной теме, что обеспечивает возможность выбора индивидуального маршрута обучения.

Задания для самопроверки позволяют контролировать усвоение материала, формировать навыки самообразования. Информация, представленная в графическом виде, дает возможность для более наглядного и понятного представления материала, что облегчает процесс усвоения. В раздел «*Глоссарий*» включены определения терминов, использующиеся в теоретическом разделе.

В разделе «*Литература*» представлен список литературы, согласно которому обучающийся всегда может найти дополнительную информацию по конкретному вопросу, воспользовавшись данным списком. Такая возможность позволяет не только расширять свои знания, но развивать навыки самопознания.

Пособие отвечает дизайн – эргономическим нормам. Правильное расположение значимых элементов позволяет работать с ЭУП на интуитивно понятном уровне. Главная страница пособия представлена на рисунке 2.

Использование ЭУП при организации занятий повысит эффективность занятия и дает возможность разнообразить его формы. Например, после проведения лекции в традици-

онной форме по конкретной теме организовать лабораторную работу, используя примеры выполнения задания.

Для быстрого контроля знаний в электронном пособии предусмотрена тестовая программа, выполненная в среде «Айрен». Используя данную программу, преподаватель избавит себя от рутинной ручной проверки знаний. Тестовая программа быстро выдаст результаты сразу после завершения тестирования.

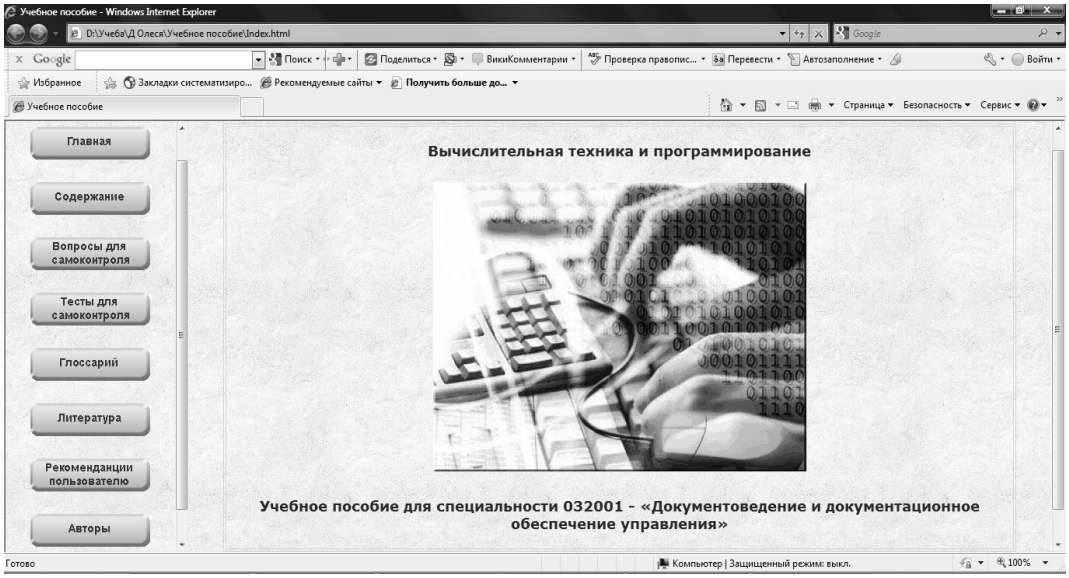


Рис. 2. Главная страница учебного пособия

Электронное пособие также может помочь в организации процесса изучения тем для самостоятельного обучения.

Таким образом, использование электронного пособия имеет ряд преимуществ: организация самостоятельного обучения; интерактивный режим обучения; возможность использования мультимедийных средств представления информации; независимость использования пособия от места и времени; возможность создания индивидуальных заданий по каждой теме; быстрая проверка уровня усвоения материала с помощью теста; возможность построения индивидуального пути обучения пользователю.

Ожидаемый эффект от внедрения учебного пособия был подтвержден студентам, которые применяли учебное пособие в учебном процессе при выполнении лабораторных работ. Практически 100 % студентов считают, что учебное пособие способствует идентификации учебного процесса, повышает мотивацию, обеспечивает наглядность представления материала.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ РФ

Г. М. Королева
Московский городской университет управления Правительства Москвы, г. Москва, Россия

Summary. Innovative organizational and pedagogical design of ethno-cultural development of Russian regions can solve urgent issues of security, prevention of extremism among young people. Etnopedagogical approach to regional socio-cultural activities is inextricably linked with the other parties to the development of socio-cultural spheres of Russian regions. The technology went to issues related to values, attitudes and skills necessary to address the challenges and problems of ethnic and cultural development of regions of Russia.

Keywords: organizational and pedagogical design; ethnocultural development of regions of Russia, ethnic and cultural design.

Вызовы XXI века актуализировали задачи этнокультурного образования, обладающего неисчерпаемым педагогическим потенциалом в формировании этнической идентичности, толерантности, культуры межнационального общения, в профилактике межнациональных конфликтов. В центре внимания

авторской технологии организационно-педагогического проектирования этнокультурного развития регионов РФ вопросы, связанные с ценностями, установками и навыками, необходимыми для решения сложных задач и проблем этнокультурного развития регионов РФ в современных социокультурных условиях. Целью организационно-педагогического проектирования этнокультурного развития регионов РФ является создание таких условий, при которых результат проектной деятельности – индивидуальный этнокультурный опыт педагога и обучающегося – будет способствовать положительному этнокультурному развитию региона. Этнокультурное проектирование как социальный институт способствует формированию национальной концептосферы обучающегося, которая, по мнению Т. И. Баклановой, включает осознанные умения и способы деятельности:

- конструктивно ориентироваться в культурном многообразии мира через призму традиционной народной культуры;
- осмысливать совокупность культурных достижений родного народа и их роль в собственном жизнестроительстве в форме культурных концептов «этнокультура», «этноидентичность», «народная культура», «межкультурная толерантность» и др.
- формирование у участников организационно-педагогического проектирования потребностей, умений и навыков этнокультурной деятельности, развитие этнокультурной активности, направленной на сохранение, развитие и приумножение культурного наследия русского народа в условиях современной России;
- воспитание культуры межнационального общения (умений вступать в межкультурный диалог, оценивать этнокультурную информацию, грамотно определять

соотношение собственных групповых, этнокультурных и общенациональных интересов).

В процессе организационно-педагогического проектирования этнокультурного развития регионов РФ обучающиеся получают представление о многообразии и самоценности русской культуры, учатся ориентироваться в поликультурной среде региона, участвовать в диалоге национальных культур. Русское этнокультурное образование формирует этнонациональную компетентность личности и обеспечивает социализацию личности как в интересах самой личности, так государства.

Успех реализации технологии организационно-педагогического проектирования во многом зависит от того, насколько компетентен педагог в области проектной деятельности, учел ли он следующие моменты:

- наличие значимой для этнокультурного развития региона проблемы, которая требует интегрированных знаний, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость ожидаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов: определение проблемы исследуемого этнокультурного явления, определение гипотезы, методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, коррекция, выводы.

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЯЗИ С ВНЕДРЕНИЕМ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А. А. Маликова
Саратовский юридический институт МВД РФ,
г. Саратов, Россия

Summary: The article deals with the proplem of using the information technologies in the process of education. Advantages and disadvantages of information technologies impact is represented. The correlarion between information technologies and process of education is considered

Keywords: information technologies, process of education, computer literacy.

В современном обществе многие боятся неблагоприятного влияния использования информационных технологий при проведении занятий. Станут ли учащиеся зависимы от информационных технологий? Будет ли подготовленный материал отвечать требованиям, поставленным перед преподавателем? Возможно, те же самые опасения возникали при использовании печатных изданий, радио и телевидения в различных аспектах жизни людей.

Гармоничное использование информационных технологий при правильной организации обучения, правильном направлении и руководстве может стать инструментом для развития высокоорганизационных навыков у учащихся [2]. Однако при неправильном подходе к использованию информационных технологий при проведении занятий могут исказить принятые модели процесса обучения и получения знаний. При использовании инновационных средств обучения в области информационных технологий необходимо учитывать факт использования программ, мультимедийных презентаций и тестов в электронном виде с учетом надлежащего планиро-

вания, направленного на достижение результатов, при которых обучение учащихся реализуется как значимое и стимулирующее. Результаты, показывающие необходимую информацию, имеют большое значение при выполнении заданий на самостоятельную работу. Эффективное использование информационных ресурсов требует возможности применения определенных логических правил, понимания организации информации, навыков творческого мышления, которые позволяют исследователю или учащемуся делать информативный выбор, направленный на получение знаний с помощью информационных технологий [3]. Сторонники образовательных технологий продолжают верить, что нововведения изменят академические достижения, но, тем не менее, они полагаются на неподтвержденные доказательства мотивации учащихся и развития у них навыков творческого мышления [1].

Еще пять лет назад научные исследования, основанные на эффективности информационных технологий не проводились так активно. Нехватка информации о том, повышают ли информационные технологии академические достижения учащихся, породила сомнения и вопросы о том, насколько ресурсы и время, посвященное изучению влияния информационных технологий на процесс обучения, актуальны. Могут ли данные исследования и применение информационных технологий привести к значительному повышению академической подготовки по сравнению с другими средствами обучения.

В последнее время все больше исследователей публикуют материалы, которые предоставляют достаточные доказательства того факта, что информационные технологии могут играть положительную роль в академических достижениях. Некоторые исследования показывают, что улучшение усвояемости знаний у учащихся появляется при соединении технологий и стратегий, которые активно вовлекают учащихся в интеллектуальную работу, требующую высокоорга-

низованного мышления и навыков решения определенных задач [5].

Некоторые исследования показывают, что информационные технологии являются особенно важным инструментом для обеспечения активного и эффективного обучения, основанного на навыках изучения и анализа. При необходимости использования технологий для обогащения и развития навыков учащихся, необходимо помнить о том, кто является основным проводником в данном вопросе. Подготавливая преподавателей и учителей к эффективному использованию информационных технологий, необходимо помнить, что, прежде всего, профессиональное развитие должно фокусироваться на образовании, воспитании и развитии учащихся совместно с навыками освоения информационных технологий. Такая необходимость в подготовке эффективного использования технологий требует принятия новых моделей профессионального развития, так как слишком часто это приводит к приоритетной роли компьютера, но не к роли информационных технологий в образовательном процессе. В последнее время навыки учащихся в технологическом пространстве развиваются с быстрой скоростью, технологии внедряются в обыденное пространство, создаются и расширяются когнитивные, творческие и социальные навыки учащихся [5].

Необходимо принимать во внимание персональную подготовленность и компьютерную грамотность учащихся при надлежащей организации процесса внедрения информационных технологий на занятии. Они могут иметь взаимовыгодные отношения с процессом обучения. Нет никаких сомнений в том, что занятие может быть успешно проведено и без применения информационных технологий, но, тем не менее, существует четкая граница между тем, как проводятся занятия с учащимися в учебных учреждениях, и тем, как и с помощью чего функционирует внешний мир, где все строится на ин-

формационных технологиях. Преподаватели и учителя сейчас стараются не только сгладить эти различия, но также использовать информационные технологии в образовательных целях. [4] Совершенно ясно, что процесс обучения адаптируется и модифицируется под изменяющийся мир, также ясно, что уже сейчас многие преподаватели и учителя применяют на практике информационные технологии и в состоянии создавать динамично развивающуюся среду обучения.

Библиографический список

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в ВУЗе информационных технологий обучения. – Орловский гос. тех. ун-т, 2000.
3. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития. Аналитический обзор. – СПб.: ГУАП, 2009.
4. Синти Гутман. Образование в информационном обществе // Издание ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по информационному обществу. – 2006.
5. Среднесрочная стратегия на 2008–2013 гг., // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – 2010.
6. http://www.biblio.narod.ru/gyrnal/statyi/ped_texnol.htm (дата обращения 10.08.2010).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА

Е. А. Максимова
Саратовский государственный социально-экономический университет, г.Саратов, Россия

Summary. Professional education is characterized in the context of the system theory. Characteristics of a system are given, and it's proved that professional education bears the characteristics in question. The main elements of the system of professional education are supposed to be organization, content, administration.

Keywords: professional education as a system, characteristics of a system, elements of professional education (organization, content, administration).

Системный подход к профессиональному образованию помогает выделить в нем ряд структур (элементов), что требуется как для анализа процессов, происходящих в области профессиональной подготовки специалистов, так и для оценки перспектив ее дальнейшего развития. Представление такого сложного объекта, как профессиональное образование, в виде системы несколько упрощает его структуру, выделяя наиболее значимые связи между отдельными элементами; однако в аналитических целях подобный подход, на наш взгляд, допустим.

Прежде всего, необходимо определиться – является ли профессиональное образование системой. Для этого обратимся к теории систем и выделим существенные признаки системы; затем проследим, насколько они соответствуют сфере профессионального образования.

Согласно теории систем, объект является системой, если он характеризуется признаками целостности, делимости, наличия устойчивых связей между элементами, организацией отношений со средой.

Целостность означает, что свойства системы как целого несводимы к сумме свойств отдельных частей, поскольку все элементы, процессы и отношения внутри системы зависят от принципа ее организации. Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова используют понятие контекста: система как целое является контекстом для своих элементов, она определяет собой их смысл и значение [1]. Системные качества проявляются только на уровне целостности.

Делимость системы – это возможность, невзирая на принцип целостности, определить в ее составе отдельные элементы. Вне системы эти элементы имеют системнозначимые свойства и могут быть включены в различные системы. При вхождении же в систему каждый ее элемент, как указывают Н. Н. Грачев и М. А. Шевцов, «приобретает системно-определенное свойство взамен системнозначимому» [2].

Системный подход требует определения структурных единиц, соответствующих уровню организации системы и отражающих ее своеобразие, в интересующем исследователя аспекте. Поэтому выделение *элементов системы*, зачастую определено целями проводимого анализа. Для сложных систем высокого уровня организации, как, например, для системы развития личности будущего специалиста в профессиональном образовании, разные исследователи предлагают свои, авторские составляющие, что вполне обосновано, учитывая сложность ключевого для данного примера феномена – личность специалиста.

Наличие устойчивых связей между элементами предполагает, что, с одной стороны, элементы системы взаимозависимы и взаимообусловлены, а с другой – что, будучи включенными в систему, они приобретают новые свойства, по сравнению с несистемным существованием либо существованием в другой системе. Одни и те же элементы, в зависимости от принципа их объединения, могут быть включены в

разные системы. Поэтому характеристики системы в целом определяются не только и не столько характеристиками составляющих ее элементов, сколько характеристиками связей между ними.

Отношения со средой определяют систему либо как закрытую, либо как открытую. В закрытой системе игнорируется внешнее воздействие, а открытая характеризуется активным взаимодействием с внешней средой и умением приспосабливаться к изменениям в ней. Понятие закрытой и открытой системы было транслировано К. Поппером на общество. Закрытое общество характеризуется ограниченной мобильностью, неспособностью к инновациям, традиционализмом, а открытое – динамичной социальной структурой, высокой мобильностью, способностью к инновациям.

Для социальных систем, как обращает внимание Г. Д. Бухарова, существенным признаком является *наличие цели*: «Каждая система создается для достижения определенной цели. Данное свойство является специфическим только для биологических и социальных систем» [3].

Подводя итог изложенному выше, отметим, что для социальных систем, к которым принадлежит профессиональное образование, характерны признаки целостности, делимости, наличия связей между элементами, открытый характер взаимодействия с окружающей средой, ориентация на достижение цели.

Выделенные выше признаки системы в полной мере характеризуют профессиональное образование. Так, целостность присуща профессиональному образованию в силу того, что оно всегда рассматривается как структурное единство составляющих его элементов, находящихся в качественно неразрывной связи, которая предполагает наличие у каждого элемента своего места в данной связи и их взаимозависимость (цели и задачи профессионального образования, орга-

низация образовательного процесса, трудоустройство выпускников, финансирование и управление учебным заведением и т. д.).

Делимость, в отличие от целостности, акцентирует самостоятельность каждого из элементов и их потенциальную возможность стать отдельной системой. Так, имеет место система организации образовательного процесса на разных уровнях профессиональной школы, система многоканального финансирования.

Совокупность связей между элементами фактически и определяет возникновение системы как таковой. Каждый из элементов профессионального образования, являясь относительно самостоятельным, дополняет другие элементы. Так, например, отсутствие такого элемента, как финансирование, делает существование системы невозможным, недостаточно развитое управление и контроль затрудняют работу профессиональной школы.

Открытость системы профессионального образования предполагает тесную связь с внешней средой, в роли которой выступают и культура и социальные условия. Знание условий среды дает возможность раскрыть потенциал системы профессионального образования для решения задач трансляции культуры с учетом конкретных исторических и социально-экономических условий осуществления данного процесса. Взаимодействие со средой приводит к сохранению непрерывности в ходе эволюции, когда профессиональное образование обеспечивает переход от одной точки социокультурного развития к другой через некую концентрацию социокультурного опыта и потенциала развития.

Содержательность эволюции системы профессионального образования в историко-культурном континууме связана с выделением в последнем узловых элементов, в которых фиксируется тождество некоторых свойств или состояний

системы профессионального образования. В качестве узловых элементов мы будем определять те константы, которые обеспечивают существование системы профессионального образования как социокультурного института.

Поскольку профессиональное образование возникло, развивалось и существует до сих пор исключительно как социальный институт, можно предположить, что центром, осью эволюции системы профессионального образования в историко-культурном континууме является динамика отношений субъекта профессионального образования и социума.

То есть профессиональное образование раскрывает основное системное свойство – целостность – континуально – через взаимосвязь содержательного и временного аспектов, что актуализировано в характеристиках адекватной заданному отрезку историко-культурного континуума системы.

Одновременно осуществление системой профессионального образования таких функций, как трансляция человеческого опыта, социализация, воспитание профессионалов, развитие регионов, и других порождает ее внутреннюю неоднородность, что требует детального анализа каждого из ее существенных элементов.

Следует отметить, что характеристика профессионального образования в русле теории систем позволяет применять соответствующую терминологию и методологию и одновременно оставляет место авторским исследованиям в плане содержательного наполнения системы, определения ее элементов.

Обратим внимание на неоднозначность определения в научной литературе компонентного состава профессионального образования. Так, например, Л. И. Анищева характеризует содержание инновационной профессионально-образовательной системы как объединение трех подсистем: личностно-профессионального развития, институциональ-

ную, средовую. Под профессионально-образовательной системой она понимает динамический, сложноинтегрированный, преемственный и деятельностный конструкт.

Подсистема личностно-профессионального развития инициирует реализацию инновационного потенциала субъектов образования, укрепляет у них способность к созданию уникального образовательного и научного продукта.

Институциональная подсистема сохраняет преемственность традиций, культурных особенностей, придает образованию опережающий характер, накапливает и реализует совокупный инновационный потенциал.

Средовая подсистема формирует вектор развития регионального образования, осуществляет гибкую адаптацию к социальной ситуации в стране и адекватную интеграцию в международную образовательную среду [4].

В. Д. Пурин, характеризуя систему среднего профессионального образования, выделяет в ее структуре следующие элементы: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, условия, контрольно-регулировочный, оценочно-результативный.

Целевой элемент представлен моделью выпускника профессионального учебного заведения, его квалификационными характеристиками, государственным стандартом соответствующей области профессионального образования. Содержательный элемент – это образовательный минимум в учебных и рабочих программах и планах. Операционно-деятельностный элемент отвечает требованию соответствия применяемых методов, способов, технологий образования целевому и содержательному элементам. Условия (организационные, методические, материально-технические, психологические и пр.) обеспечивают одновременное обучение и развитие личности будущего профессионала. Контрольно-регулировочный элемент позволяет оценивать качество

учебного процесса в профессиональном образовательном учреждении относительно изменения личности будущего специалиста. Оценочно-результативный элемент объединяет механизмы оценки результатов образования, необходимые как для оценки эффективности усвоения студентами новых знаний, так и для анализа преподавателями эффективности своей деятельности [5].

В. Д. Пурин подчеркивает, что в контексте процесса обучения данные элементы сами по себе являются системами: программа дисциплины; отдельное занятие; программа самоподготовки педагога и пр. Их изменение приводит к изменению и всей структуры процесса обучения, «поэтому элементы данной структуры должны находиться в четком соответствии друг с другом, а появляющиеся в ней новые компоненты должны быть соизмерены и соотнесены, логично обоснованы с уже имеющимися компонентами» [5].

Согласно теории Н. В. Кузьминой, образование как система включает в себя понятие педагогической системы. Педагогическая система сможет рассматриваться как соотносимая с образовательным процессом подсистема в общей системе образования. Она, в свою очередь, имеет свои подсистемы, в целом характеризуясь пятью структурными элементами и функциональными компонентами. Структурные компоненты – это основные базовые характеристики, совокупность которых свидетельствует о наличии систем: цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги. Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности и обуславливающие совершенствование системы: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности [6].

Признавая неоспоримую теоретическую и практическую значимость приведенных в качестве примеров исследований, полагаем, что проблема выделения структурных элементов системы профессионального образования, оптимизирующих процесс ее изучения и развития, остается открытой для научного поиска.

Мы считаем, что в системе профессионального образования следует выделять следующие структурные элементы: организационный, содержательный, управленческий. *Организационный* элемент представляет профессиональное образование как институциональную систему – совокупность образовательных учреждений, процессы их слияния и разделения, образование учебных заведений новых типов и т. д. *Содержательный* элемент – это цели и функции профессионального образования разных уровней, программа подготовки, образовательный стандарт, модели специалиста, субъекты профессионального образования и т. д. Содержание системы профессионального образования должно быть согласовано с уникальной парадигмой образования (например, наиболее известны когнитивная, деятельностная, личностно-ориентированная), отличаться единством общих принципов и многообразием социокультурных ориентиров. Благодаря этому система профессионального образования, несмотря на известную обособленность, будет находиться в соответствии с реальным социальным многообразием. *Управленческий* элемент объединяет механизмы управления и финансирования учреждений профессионального образования, участие государства, общественных организаций и частных лиц в данных процессах, проводимые правительством реформы, принимаемые законы, контролирующие сферу профессионального образования. По закону развития систем система профессионального образования возникает как социально-детерминированное явление, приобретает значимые систе-

мообразующие качества, достигает зрелости, испытывает структурные и функциональные изменения, преобразуется на основе закономерностей и принципов, предопределенных происхождением данной системы. Являясь социальной системой, профессиональное образование коэволюционирует с обществом. Поэтому стержнем ее эволюции является динамика социальной организации и социальных отношений, во многом обусловливающие проводимые реформы и принимаемые законы.

Характеристика каждого из выделенных элементов – предмет отдельной статьи. Сейчас нашей задачей было показать, что профессиональное образование – сложная система, основные элементы которой (организационный, содержательный, управленческий) представляют собой единство, позволяющее системе существовать как целому, относительно обособленному в структуре социума, и развиваться вместе с ним.

Библиографический список

1. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
2. Грачев Н. Н., Шевцов М. А. Виды информационных систем в организации. URL: http://www.grachev.distudy.ru
3. Бухарова Г. Д. Системы образования: учебное пособие – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 475 с.
4. Анищева Л. И. Акмеологическая концепция развития инновационной профессионально-образовательной системы: автореф. дис. … д. пед. н. – М., 2007. – 64 с.
5. Пурин В. Д. Педагогика среднего профессионального образования. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 256 с.
6. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Корсаков
ГОУ СПО Колледж архитектуры и строительства №7,
г. Москва, Россия

Summary. In the paper is represented a brief characteristic of the strategic goals for development of the professional education system, the most fundamental of them are the following: formation of the effective and competitive educational services market, securing of support for the foreground directions of the professional personnel training, creating conditions for the continuous specialist education, providing of the state priorities in the professional education, conservation of the professional training potential of all levels under conditions of the demographic crisis.

Keywords: pre-university professional education, basic factors of the educational system, strategic goals for the professional education system development.

Сложившаяся к настоящему времени система образования в России представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ в виде многоуровневой системы подготовки специалистов и является сложным объектом, реализующим так называемую систему непрерывного образования.

Система довузовского профессионального образования по своей организационной структуре строилась по ведомственному принципу, что осложнило ее вхождение в новые социально-экономические условия. В результате структура подготовки специалистов оказалась недостаточно гибкой по отношению к потребностям нового рынка труда. Еще сохранились диспропорции в размещении учебных заведений по территории региона, а также структурные диспропорции.

Существует также проблема, связанная с высокой инерционностью профессионального образования, обуслов-

ленная его неготовностью жить и развиваться в динамично меняющейся ситуации. Учреждения СПО и НПО, привыкшие к гарантированному содержанию государством, в значительной части оказались не готовы к самостоятельному успешному решению своих проблем в условиях рынка. Это привело к перманентной нехватке средств не только на поддержание материально-технической базы обучения, но и на нормальное обеспечение заработной платой профессорско-преподавательского состава и административно-хозяйственного персонала [1].

Базовыми факторами системы образования, как известно, являются:

- желание учащихся получать знания и социализироваться, в том числе через приобретение современных профессиональных качеств;
- уровень знаний, научная компетентность и профессиональный опыт преподавателей, осуществляющих образовательный процесс;
- качество учебных планов и программ, учебников и учебных пособий, учебно-лабораторного оборудования и ТСО.

Учреждениям, реализующим образовательные программы СПО и НПО, необходимо постоянно вести конкурентную борьбу за потенциальных абитуриентов, в связи с чем стратегическими целями развития системы профессионального образования являются:

- Формирование эффективного, конкурентоспособного рынка образовательных услуг, в первую очередь за счет оптимизации структуры профессионального образования, обеспечения необходимого качества образовательных программ и педагогических технологий.
- Обеспечение поддержки приоритетных направлений подготовки профессиональных кадров на основе едино-

го реестра профессий, разработанного с учетом перспективы развития отраслей экономики и научно-технического прогресса.

- Создание условий для непрерывного образования специалистов в течение всей трудовой деятельности путем сочетания различных форм и методов обучения, применения современных образовательных технологий.
- Обеспечение государственных приоритетов в профессиональном образовании через механизмы размещаемого на конкурсной основе государственного задания на подготовку специалистов.
- Сохранение потенциала всех уровней профессионального образования в условиях демографического кризиса.

В широком плане стратегия развития довузовского профессионального образования должна формироваться не только исходя из представления о нем как о производителе образовательных и иных услуг, ее необходимо рассматривать как творческую среду, социокультурная функция которой заключается в воспроизводстве знаний и ценностей, создании концепций, теорий, методологии, технологий, информации. В научно-образовательном процессе реализуются не столько отношения «производитель – потребитель услуги», сколько отношения профессионального сотрудничества, результатом которого являются новый уровень профессиональной компетентности участников как активных членов общества, а также целый шлейф общественно-значимых интеллектуальных продуктов и воздействий.

Рассматривая сферу довузовского профессионального образования как совокупную образовательную деятельность, протекающую в специализированной творческой среде, в систему приоритетов, наряду с экономическими отношениями, обязательно следует включать в их взаимосвязи проблемы содержания образования (гуманизация, фундаментализа-

ция, межпредметность, интегративность, креативность); совершенствования педагогических, в том числе информационных технологий; развития научной и инновационной деятельности; гармонизации отношений учреждений СПО и НПО с обществом и государством; демократизации их внутренней жизни; структурных изменений и институциоальных преобразований; эффективного менеджмента; активного международного сотрудничества.

По всем этим направлениям совершенствования довузовского профессионального образования в российских образовательных учреждениях с большим или меньшим успехом ведется целенаправленная работа. В любом из перечисленных направлений инноваций можно найти вполне современные и перспективные методические, организационные и управленческие решения. Поэтому действительно стратегической задачей является обобщение лучшего опыта, обеспечение доступа к информации, методическая и консалтинговая поддержка использования инноваций, стимулирование участников инновационных процессов с учетом их результатов.

Библиографический список

1. Запесоцкий М. С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – С. 235.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Е. Ю. Башкина
Кемеровский педагогический колледж,
г. Кемерово, Россия

Summary. The study reveals the pedagogical foundations of modular training under the new generation federal state educational standard. Distinctive patterns of the professional modules are examined on the example of specialty 050146 Primary college teaching for the pedagogical colleges. Some recommendations for the modular training implementation in educational and teaching process are give in the article.

Keywords: federal state educational standard, modular training, professional module, interdisciplinary courses.

Вопрос подготовки будущего учителя является определяющим в аспекте реформирования образования. Одним из решений данного вопроса стало внедрение федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения [1]. Принципиальное отличие нового стандарта в том, что в его основу положены не предметные, а ценностные ориентиры. В качестве ключевого понятия современного образования выдвигается понятие компетенций, а их формирование заявлено в качестве одной из главных целей профессионального обучения.

Под обучением, основанном на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отноше-

ний, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы труда. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ, которые требуют серьёзного методического осмысления.

Актуальность рассматриваемого вопроса определяется тем, что реализация ФГОС СПО нового поколения может быть затруднена как узким пониманием модуля исключительно как учебного (аналогично существующему сегодня в системе высшего образования), так и объективным требованием значительных ресурсов на подготовку кадров, способных работать в рамках данного подхода.

Прежде всего, обратимся к термину «модуль» в традиционном понимании. Модуль в переводе – «мера», функциональный узел [2]. В образовании модулем называют относительно целостную структурную единицу информации, деятельности, процесса или организационно-методическую структуру. Внутри модуля как целевого функционального узла содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Поэтому его можно рассматривать как индивидуализированную по способу, уровню самостоятельности, темпу программу обучения. Модульная структура состоит из взаимосвязанных системных элементов, имеет «входы-выходы» в надсистемы и подсистемы. Базовыми характеристиками модуля являются относительная полнота, нормированность, автономность, преемственность, способность к вариативному сочетанию с другими модулями [3].

В соответствии с современными представлениями под термином «модульное обучение» понимают технологию обучения студентов, основными средствами которого являются модуль и модульная программа. Основополагающим

понятием обсуждаемой темы является образовательный модуль. В рамках ФГОС СПО под модулем понимается целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции [4].

В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС СПО в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. Этим модульно-компетентностный подход отличается от традиционно используемого в российских учебных заведениях блочно-модульного подхода, ориентированного, прежде всего, на усвоение знаний и лишь потом на выработку умений.

В рамках модулей осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. При этом происходит не столько сокращение избыточных теоретических дисциплин, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсеивание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции,

упорядочивая и систематизируя их, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся.

Рассмотрим характерные признаки профессиональных модулей, определённые ФГОС СПО, на примере специальности 050146 «Преподавание в начальных классах» для педагогических колледжей.

1. Смысловая завершенность, операционная обособленность. Выпускник педагогического колледжа, согласно новому стандарту, должен быть готов к следующим видам деятельности: преподаванию по программам начального общего образования, организации внеурочной деятельности и общения младших школьников, классному руководство, разработке методического обеспечения образовательного процесса. Именно в соответствии с ними и определены профессиональные модули, отражённые в ФГОС.

2. Наличие отчетливой структурной оболочки профессионального модуля, внутри которой имеются все компоненты учебного цикла от дидактической цели до методики контрольно-оценочных процедур. Помимо требований к знаниям, умениям и практическому опыту, в стандартах определен также перечень формируемых в процессе изучения модуля компетенций.

3. Междисциплинарный характер с привлечением материала учебных дисциплин, имеющих прямое отношение к осваиваемому локальному элементу избранной сферы деятельности. Так, в рамках профессионального модуля «Преподавание по программам начального общего образования» предусмотрено объединение двух дисциплин в один междисциплинарный курс (МДК), например «Русский язык с методикой преподавания», «Теоретические основы начального курса математики с методикой преподавания» и др. Кроме того, предусмотрено изучение МДК «Теоретические основы организации обучения в начальной школе», который содер-

жательно объединяет все курсы, входящие в модуль. Междисциплинарный характер модуля обеспечивается также его связью с рядом общепрофессиональных дисциплин, таких как «Педагогика», «Психология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена».

4. Наличие рекомендаций по технологии освоения модуля с учетом интегративного вида различных работ: с преподавателями, в учебной группе, индивидуально. К такому интегративному взаимодействию преподавателей разных МДК могут относиться: бинарные и интегрированные уроки, тематические конференции, изучение материала в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией и т. п.

5. Включение методических советов по конкретным вопросам реализации модуля. В их числе могут быть следующие: «Оценка освоения профессионального модуля», «Построение и реализация индивидуальной образовательной траектории студента как средство повышения эффективности освоения профессионального модуля», «Формы и средства взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в рамках модульной системы обучения» и пр.

6. Сопровождение модуля перечнем учебной литературы и специальной литературы с указанием изданий, написанных ярким представителем данной сферы деятельности. Помимо того, считаем важным организацию и координацию работы педагогического коллектива по созданию необходимых учебно-методических пособий и методических рекомендаций, электронных средств обучения, которые могут быть использованы в образовательном процессе.

7. Изучение каждого модуля имеет следствием овладение способами выполнения отдельного целостного производственного задания или операции в сочетании с локальной порцией знаний. Это также соотносится с формированием

соответствующих компетенций будущего педагога, отражённых в ФГОС.

8. Наличие предметного глоссария.

Перестройка учебного процесса на принципах модульности предполагает:

- предварительное глубокое междисциплинарное исследование содержания существующих образовательных программ с целью исключения дублирующих фрагментов из учебных дисциплин;
- установление возможных образовательных траекторий в рамках профессионального модуля;
- разработку системы реализации профессиональных модулей, которая потребует качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной базы учебного заведения;
- повышение квалификации педагогического коллектива в вопросах реализации модульного подхода к обучению;
- ведение административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса и др.

Таким образом, модуль как целевой функциональный узел программы профессиональной подготовки специалистов характеризуется законченностью, самостоятельностью, комплексностью. Введение профессиональных модулей в ФГОС призвано объединить содержательные, организационные, методические и технологические компоненты профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечить структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля. Всё это позволит оптимизи-

ровать воспитательно-образовательный процесс, повысить качество профессиональной подготовки студентов учреждений СПО.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования / URL: http://www. adu.ru (дата обращения 23.07.2010).
2. Современная энциклопедия / URL: http://www. dic.academic.ru (дата обращения 9.08.2010).
3. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях: методические рекомендации. – СПб, ГОУ ИПК СПО, 2010. – 63с.
4. Колесникова И. А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учебно-методическое пособие / под ред. академика РАО З. И. Васильевой. – СПб., 2009.

ПЕРЕХОД ОТ «ОТМЕТКИ» К «ОЦЕНКЕ» ПО ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ СТАНДАРТАМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. К. Сенина

Кемеровский педагогический колледж,

г. Кемерово, Россия

Summary. The work covers the definitions of assessing and marking. The author points out the basic of control assessing activity in the pedagogical college according to the new FSES (Federal State Educational Standards). The author gives recommendations of criteria-oriented approach realization.

Keywords: marking, assessing, the pedagogical marking effeteness, the criteria-oriented approach.

Актуальность изучения процесса оценивания отмечается многими исследователями, так как без обратной связи управление любым процессом не может быть эффективным. Нередко в психолого-педагогической литературе понятия «оценка» и «отметка» отождествляются. С психологической точки зрения такое отождествление будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату. Однако разграничение данных понятий важно для более глубокого понимания аспектов оценочной деятельности преподавателей в условиях новых стандартов.

Отме́тка – это результат оценивания, количественное выражение оценки достижений обучающихся в цифрах, буквах или других символах, которое выражает субъективное мнение, впечатление [2].

Ее главная задача установить уровень усвоения обучающимися единообразной государственной программы, образовательного стандарта.

Традиционно отметке приписывается функция критерия качества обучения. Это в основном касается конечного результата (четвертная, годовая, аттестационная оценки), но текущая отметка воспринимается отнюдь не однозначно. Исследованию влияния процесса оценивания на психику ребенка уделяли значительное внимание Б. Г. Ананьев (1980), В. А. Сухомлинский (1972), Ш. А. Амонашвили (1987), Н. П. Аникеева (1989) и другие. Как отмечается в современной педагогической периодике, обучающиеся и педагоги в настоящее время ощущают недостаточность 5-балльного оценивания в качестве критерия уровня знаний. Альтернативой отметке предлагается система качественного оценивания (Н. П. Аникеева, 1989; И. Олендзская, С. Меерсон, 1998; Г. Ксензова, 2000), так как факт выставления

отметки часто становится настолько стрессирующим фактором, что приводит к неврозу (Н. П. Аникеева, 1989; И. Олендзская, С. Меерсон, 1998), вредно сказывается на нравственном развитии ученика (Г. Ксензова, 2000) [1].

В материалах по обновлению общего образования, изданных Министерством образования РФ в 2001 году, подчеркнуты основные недостатки существующей контрольно-оценочной системы [8]:

- контрольно-оценочный механизм остается целиком в руках педагога и направлен на внешний контроль, а не на педагогическую поддержку обучающихся;
- ориентация в контрольно-оценочной деятельности на «знаниевую» сторону образования, на проверку репродуктивного уровня усвоения материала, умение действовать по извне заданному алгоритму;
- отсутствие системы оценивания, ориентированной на индивидуальную, проектную, опытно-экспериментальную, творческую работу обучающихся;
- отсутствие целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие у обучающихся способностей к самоконтролю и самооценке;
- «субъективизм» и «авторитарность» системы контроля и оценивания;
- подведение итогов обученности студентов не отражает подлинности результатов.

Поэтому вполне закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей пятибалльной шкалы отметок и обращении к «оценке».

Оценка – это процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями.

Главная задача оценки – определить характер личных усилий обучающихся; установить глубину и объем индивидуальных знаний; содействовать корректировке

мотивационно-потребностной сферы обучающегося, сравнивающего себя с неким эталоном, достижениями других обучающихся, самим собой некоторое время назад.

Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Именно под влиянием объективного оценивания у обучающихся создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности. Таким образом, можно выделить следующие **новые подходы** к решению проблемы системы оценивания знаний:

- оценка рассматривается как конечный результат обучения (сформированность компетенций);
- выявляется соответствие результатов обучения стандартам образования;
- устанавливается уровень компетентности обучаемых;
- ориентация системы оценки на продукт учебной деятельности, а не на процесс обучения, что соответствует традиционной системе оценок учебной деятельности обучающихся.

Проверка и оценка знаний по ФГОС нового поколения:

- в стандарте предусмотрен только один уровень обученности – минимальный и обязательный для всех. Он должен быть усвоен, в противном случае ученик считается неуспевающим, а учитель, допустивший такое, – не выполняющим свои функции;
- результаты достижения стандартов оцениваются лишь двумя отметками: «5» или «1» (по нашей 5-тибальной шкале), другого быть не должно;
- стандарт нельзя усвоить на «3» или «4», он или есть, или его нет. Здесь нельзя ориентироваться на прежние

нормы, сложившиеся в многолетней практике нормированного оценивания, когда 70% усвоения учебного материала считались приемлемым показателем;

- проверка и оценка выполнения требований стандарта осуществляется с целью выяснения: овладел или не овладел каждый ученик минимумом знаний, умений и навыков, который зафиксирован в стандарте. При этом мы имеем дело с **критериально-ориентированным подходом** [11].

Рекомендации по применению критериально-ориентированного подхода:

1. Заранее планировать уровень усвоения каждого объекта контроля (темы, отдельного понятия, конкретного способа деятельности);

2. Сообщить обучающимся, что для них и будет тем нормативом, ниже которого ни обучать, ни учиться нельзя.

3. При разработке критериев оценки знаний и умений в условиях внедрения общеобразовательных стандартов желательно использовать иной подход, который будет сопровождаться словесными комментариями. Например, «данный материал (тема, раздел) усвоен на минимальном уровне» или «данный материал усвоен на уровне применения знаний в нестандартной ситуации» и т. д.

4. Методика работы педагога может основываться на технологии внутригрупповой дифференциации. В учебном материале можно выделить несколько уровней: стандарт, дополнительный и обогащенный материал. 1 уровень представлен обязательными знаниями и умениями по данной теме; 2 уровень – дополнительным материалом, который способствует формированию и удовлетворению познавательного интереса отдельных учащихся, и 3 уровень

учебного материала предназначен для формирования опыта творческой деятельности в рамках данного предмета.

Современные способы оценивания обучающихся:

1. Рейтинговая система (Л. В. Калинина).
2. Самооценка (В. П. Зинатуллина).
3. Безотметочное (Г. М. Скуратова).
4. Тестирование (В. П. Зинатуллина).
5. Система +.
6. Портфолио (М. А. Урвачева).

Из опыта работы предлагаем для использования **маршрутный лист** как альтернативную систему оценивания знаний, не подразумевающую конкретных отметок, однако преподаватель всегда может оценить работу обучающихся словесно. По сути, таких вербальных оценок всего две: «хорошо» и «в следующий раз». Причём есть задания, которые надо сделать обязательно, а есть такие, которые можно выполнить, если студент захочет и заинтересуется. Преимущество маршрутного листа – он учит обучающихся самостоятельности и ответственности: студенты сами выбирают свой уровень сложности, сами рассчитывают время, сами оценивают свои достижения. Все задания разделены по уровню сложности: первый, второй и третий уровни, где первый – самый лёгкий, третий – самый сложный. Они помечаются соответствующим количеством звёздочек.

Лёгкое задание – *. Студент может решить задачу по готовому образцу, выполнить пересказ услышанного, ответить на простые вопросы.

Задание средней сложности – **. Подразумевает умение обучающегося применить задание в другой ситуации, сравнить, выделить общее, высказать свои предположения.

Сложное задание – ***. Отличается нестандартностью, нешаблонностью. Ответ на такие задачи и вопросы не всегда

однозначен и очевиден. Обучающийся должен уметь построить в голове логическую комбинацию для решения, о чём-то догадаться, применить знания из других областей жизни.

Вот пример маршрутного листа по педагогике, тема – «Методы обучении».

1. Смотреть запись показательного урока и делать записи – *.
2. Анализ просмотренного урока с точки зрения методов обучения – **.
3. Прочитать учебник, ответить на вопросы – **.
4. Придумать свои вопросы по теме– ***.
5. Выполнить тест – *.
6. Подготовить рассказ по дополнительной литературе – **.
7. Написать текст для педагогической газеты (статью, реферат) – **.
8. Набрать текст на компьютере – *.
9. Подготовить презентацию по данной теме – ***.
10. Защита проекта – ***.

Напротив каждого из 10-ти заданий преподаватель ставит отметку – «да» или «нет», то есть справился с этим студент или вернётся к задаче в следующий раз.

Преимущества маршрутного листа:

- Прозрачность и простота. Все задания просты и понятно сформулированы для обучающихся, напротив каждого преподаватель ставит пометку о выполнении.
- Позитивность. Здесь не используют двойки, минусы, нули и прочие негативные символы. Только «да» или «в следующий раз».
- Строгость. Если студент не справляется с заданием сразу, он должен вернуться к нему во второй, третий, четвёртый раз.

- Мотивация. Для слабых студентов есть простые задания, для сильных есть творческие задачи, с которыми им будет нескучно работать. При этом у каждого обучающегогся возникает желание набрать как можно больше звёздочек.
- Честность. Преподаватель только констатирует, что работа выполнена, при этом никак не оценивает её субъективно.
- Умение работать в команде. Студент, справившийся со своим заданием, может помочь сделать похожую работу своему товарищу.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки: Избранные психол. труды в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 129–267.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка.– М.: Знание,1980. –150 с.
3. Богданова О. С. Воспитательное значение оценки знаний учеников // Педагогика. – 1992. – № 9. – С. 54–59.
4. Век Х. Оценки и отметки. – М.: «Просвещение», 2002. – 412 с.
5. Воронцов А. Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся. – К.: Начальная школа. – № 7. – 1999.
6. Глуханюк Д. Как объективно оценить знания учеников (из опыта внедрения зачетной системы) // Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 86–90.
7. Годятся ли школьные оценки для вузов // Информатика и образование. – № 8. – 1998. – С. 111.
8. Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 26.10.01 № 31 «О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах».
9. Ксензова Г. Школьная отметка: стимулятор учения или «дамоклов меч»? // Директор школы. – 2000. – № 5. – С. 49–57.

10. Лисенко Л. В. Модульное обучение и рейтинговая система оценивания знаний учеников // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 27–29.
11. Материалы сайта http://www.helpeducation.ru
12. Солдатов Г. В. Оценки и отметки. – К.: «Начальная школа». – № 2. – 2000. – С. 14–18.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОЛЛЕДЖЕ

О. Л. Раковская
Колледж городской инфраструктуры, экономики и права, г. Москва, Россия

Summary. Be guided by theoretical and experimental efforts in the field of education and her own experience of practical work in Moscow college the author developing an idea of using project methods as a productive way of developing creative activity of students in academic teaching.

Keywords: project methods, creative activity, educational methods.

Чтобы активные методы обучения шире зарекомендовали себя в практической деятельности, учебные программы должны комбинировать лекции и семинары с участием студентов: кейс-методы, ситуационные и деловые игры, подготовку к защите учебных проектов. Содержание программ необходимо нацелить на обучение методике получения знаний с использованием всех доступных в педагогическом арсенале средств. Необходимо включать студентов в процессы проектирования, конструирования, моделирования и исследования, реальной проектной деятельности. В основу учебного процесса должно быть положено овладение способами приобретения знаний, а не просто их усвоение.

Проектная деятельность творчески активных студентов возможна при соблюдении следующих педагогических условий:

- высокий уровень информационной грамотности участников образовательного процесса;
- создание творческой образовательной среды;
- наличие необходимых технических средств, материально-технического обеспечения учебной творческой деятельности, за счет которых произойдет расширение фонда знаний;
- оптимальное сочетание разных видов творческих развивающих заданий с целью индивидуализации и дифференциации обучения студентов и, как следствие, развитие их творческой активности;
- системное взаимодействие участников образовательного процесса с применением компьютерных технологий обеспечит необходимые организационные изменения в учебном процессе и структурировании содержательной части учебного проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);
- актуализация результатов обучения (практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов, применение приобретенных в процессе проектной деятельности знаний, умений и навыков).

Информационная грамотность участников образовательного процесса является необходимой как для более совершенного управления процессом обучения, так и для более полноценного включения их в проектную инновационную деятельность.

Материально-техническое обеспечение учебной творческой деятельности является одним из основных условий организации работы над студенческими проектами, поскольку многообразие техники позволяет строить учебную деятельность в разнообразных формах.

Тематика проектных заданий должна быть достаточно широкой, чтобы охватить круг вопросов, связанный с задачами подготовки будущего специалиста, и учесть индивидуальные особенности и интересы студентов. Она может быть связана с содержанием учебного процесса по изучаемой гуманитарной дисциплине или в смежных областях обучения с использованием знаний по данному гуманитарному предмету.

В учебном процессе, ориентированном на творчество в рамках учебного проекта, активную роль играет разнообразие творческих заданий как по содержанию и по формам, так и по степени сложности. Оптимальное сочетание творческих и обычных учебных заданий при изучении гуманитарных дисциплин содержит богатые развивающие возможности, обеспечивает работу преподавателя в зоне ближайшего развития каждого из студентов.

Одним из методов выработки творческих идей является предложение личности списка всевозможных категорий, качеств, вопросов и путей решения, какие только можно придумать относительно существующей задачи. Такие списки называются контрольными списками творческих идей. Заставляя людей изменять готовый у них ответ, можно добиться повышения гибкости мышления.

Творческие способности выступают и как предпосылки усвоения знаний, умений и навыков, и как результат и критерий уровня обученности студентов. Проявляются они в решении творческих задач, но оптимальным условием, обеспечивающим их интенсивное развитие, выступает планомерное, целенаправленное предъявление их в системе, отвечающей ряду требований. Творческие задачи должны:

- строиться преимущественно на междисциплинарной, интегративной основе, способствовать развитию психических свойств личности, лежащих в основе развития

памяти, внимания, мышления, воображения, т. е. развитию творческой активности;

- подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковым, ориентированным на овладение обобщенными приемами познавательной деятельности, к эвристическим, проблемным, а затем и к собственно творческим, позволяющим рассматривать изучаемые явления с разных сторон;
- вести к формированию следующих важнейших характеристик творческих способностей: беглости, гибкости ума; оригинальности; любознательности; умения выдвигать и разрабатывать гипотезы.

При традиционных формах обучения студент, приобретая и усваивая в учебном процессе некоторую информацию, становится способным воспроизвести указанные ему способы решения задач, упражнений и т. п. Однако он не принимает участие в творческом поиске путей решения поставленной проблемы и, следовательно, не приобретает опыта такового поиска. Выдвижение новой гипотезы в связи с новой проблемой требует особых видов деятельности, решающим образом зависящих от способностей исследователя. Эти способности формируются в проектной деятельности самих студентов. Для решения ряда проблем приходится рассматривать традиционные пути под совершенно новым, неожиданным углом зрения. Чтобы формировать творческий опыт, необходимо конструировать специальные педагогические ситуации, требующие и создающие условия для творческого решения.

Учебные проекты в процессе изучения гуманитарных дисциплин в своей сути предполагают обязательность взаимного обмена, взаимной критики и взаимопонимания авто-

ра будущего проекта и мира культуры. Проектирование новых возможностей в области гуманитарных дисциплин происходит «на основе критического мышления и творческого воображения» (К. Поппер) [1].

Участники работы над учебными проектами в первую очередь обращают внимание на то, что в процессе творческой деятельности целенаправленно изменяются какие-либо объекты, процессы или явления. Самое важное, что любой студент имеет возможность сравнить и оценить то, что было до начала проекта, и то, что получилось в его результате. В основе учебного проекта лежит проблема, для решения которой студенту (и преподавателю) необходимо пересмотреть старые цели и средства своей деятельности.

Например, на уроке литературы преподаватель предлагает студентам написать малое эпическое произведение на свободную тему. Незадолго до того, как студент получил задание, был изучен курс теории литературы, и задание предполагает не только творческий и нестандартный подход, но и применение полученных знаний. В процессе творческой работы должно возникнуть собственное эпическое произведение, соответствующее всем теоретико-литературным канонам, но главная задача в том, чтобы его с интересом прочел потенциальный читатель. Так намечается проект, который впоследствии перерастет в более крупный – издательский, который, в свою очередь, приведет к новым неожиданным открытиям и результатам [2].

Подлинный учебный проект начинается с организации педагогом ситуации, в которой у студента появляется вопрос, который возникает в сознании и не оставляет его в покое, заставляя самоопределяться в проблемном поле его возможного решения.

Системное взаимодействие участников образовательного процесса с применением компьютерных технологий мо-

жет быть построено на базе практико-ориентированных разделов образовательной программы в соответствии с целями, принципами и условиями подготовки специалиста.

Необходима систематизация этапов проектной деятельности с обязательным учетом того, что творческая активность по сути своей не может быть заключена ни в какие структурные рамки. В частности, надо учесть особенности организации работы студентов, способствующие формированию интеллекта и развитию творческой активности.

Например, для формирования и развития творческого потенциала в проектной деятельности требуется специально организованная нерегламентированная среда с демократическими отношениями. При этом создание и развитие образовательной творческой среды должно основываться на принципах научности; проблемности; интеграции знаний; конструктивного и совместного взаимодействия преподавателя и студентов; единства учебной и научно-исследовательской работы.

Библиографический список

1. Popper, K.-X. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach, Clarendon Press. – Oxford, 1972. (Рус. пер.: Поппер К.-Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М.: УРСС, 2002.)
2. Раковская О. Л. Развитие творчества студентов колледжа // Образовательная политика. – 2008. – № 4. – С. 43–49.

VIVAT ЭЛИТНЫМ ВУЗАМ!

М. Г. Евдокимова
Иркутский государственный университет путей сообщения, г. Иркутск, Россия

Summary. This article concerns the education quality problem. The great amount of institutes of higher education doesn’t suit the

demands of innovational economy, modern education and methods of teaching. Reduction and reconstruction of the educational structure of the universities will make it possible to solve the problem of the education quality.

Keywords: the education quality, innovational economy, reduction, reconstruction, educational structure, universities.

«…Чертополох нам слаще и милей
растлённых роз, отравленных лилий!»
(пер. С. Я. Маршака 94 сонета В. Шекспира)

Кто знаком с авторской программой специального корреспондента Бориса Соболева «На дне знаний», тот безошибочно скажет, что этот фильм об отсутствии качественного получения образования и преподавания в высших учебных заведениях. Стоит вникнуть в цифры, касающиеся современного образования. В советское время насчитывалось около 300 высших учебных заведений, в постиндустриальное время их количество превышает в 12 раз. Все помнят, что рождаемость населения в 90-е годы прошлого столетия снизилось до такой степени, что в настоящее время наблюдается такая картина, как борьба за каждого студента, поступающего в высшее учебное заведение. Но вот парадокс: для некоторых вузов этот вопрос решён. Но каким образом? По слова министра образования Андрея Фурсенко: «в советское время лишь 20–25 % от общего числа выпускников школ поступали в высшие учебные заведения, сегодня несколько лет подряд количество людей, поступающих на первый курс, превышает количество людей, заканчивающих одиннадцатый класс...». Напрашивается вывод: не за счёт ли тех вузов, которые растут, как грибы, в России, получают образование молодые люди, и которые, обучаясь ещё в средних школах, не то чтобы помышляли связать свою судьбу со специальностью высшей категории, они ждали, как «манны небесной», окончания обучения в стенах этих школ? Посмотрим теперь на

выпускника юридического факультета. О каком качестве знаний идёт речь, когда он не знает, о чём гласит первая статья Конституции Российской Федерации. Получается целый конвейер, только бракованной продукции: бракованных абитуриентов принимают, бракованных специалистов выпускают! Далее не менее любопытная информация! Один СГА (современная гуманитарная академия) имеет только 146 филиалов по стране. Чтобы обучить в МГУ 200 тысяч студентов, понадобится 225 лет, а для СГА это исчисляется всего лишь полутора годами. Цифры говорят сами за себя! Автор статьи не собирается пересказывать содержание всего фильма, а лишь обращается к нему как к вступлению к статье.

На одном из занятий на факультете повышения квалификации (ИГЛУ, 2010 г.) слушателям довелось участвовать в дебатах. Наша команда, как и наши соперники, должна была ответить на 3 вопроса по пять минут на каждый. По жребию нам достался тезис «Количество вузов в России нужно сокращать». Противоположная команда работала над антитезисом «Количество вузов в России не нужно сокращать». Вот тот перечень тех вопросов, которые нам пришлось анализировать. На сколько нашей команде это удалось сделать, судить читателям.

Вопрос. *Как Вы относитесь к таким преобразованиям, как ликвидация учебных заведений, у которых есть свои традиции, своя уникальная техническая база, например, расформирование старейшего вуза МО – Иркутского высшего военного авиационного училища (военного института)?*

Ответ. Во-первых, относительно ИВВАИИ, следует заметить, что вуз не был расформирован, а был передислоцирован в Воронежский военный авиационный институт, куда и были переведены курсанты для продолжения дальнейшего обучения. Во-вторых, данные преобразования были связаны с министерской проверкой. В результате этой про-

верки был вынесен вердикт о ветхости учебно-материальной базы ИВВАИУ и отсталостью образовательного процесса. Тогда как в Воронеже более модернизированная техническая и образовательная база. Разумеется, на территории бывшего ИВВАИИ остались уникальные модели самолётов и другие технические средства, которые не подлежат транспортировке. На этот счёт предусмотрено администрацией Иркутска организовать суворовское училище. На рабочей встрече Дмитрий Мезенцев представил министру обороны Анатолию Сердюкову документы, на основании которых авиационная техника, находившаяся ранее на балансе ИВВАИУ, станет основой музея военной техники, создаваемого к 350-летию Иркутска [1].

Вопрос. *Судьба курсантов решена, а что будет с преподавателями и другими служащими, которых насчитывается около полторы тысячи человек. И это касается не только того персонала ИВВАИИ, но и других вузов, которые ждёт такая же участь?*

Ответ. Трудоустройство не только работников образования, но и других организаций связано не с локальными проблемами. Если говорить о современном образовании, то стоит упомянуть и об экономике. Во времена рыночной экономики, как вы помните, были востребованы такие специальности, как экономисты, юристы, чтобы решать новые правовые и экономически сложившиеся в стране вопросы. На сегодняшний день, когда рыночная экономика была преобразована в инновационную, и образование, в свою очередь, стало претерпевать изменения. Перед инновационным образованием возникли новые проблемы о качестве обучения, об эффективности образовательного процесса и так далее. То есть, требования к качеству обучения, в первую очередь, стали предъявляться самому преподавателю. Насколько педагог сможет работать в современных условиях мобильно и эф-

фективно, сможет решить каждый сам для себя. Пройти курс повышения квалификации или освоить другую специальность. До рыночной экономики была проблема конкурентоспособности выпускников при трудоустройстве, теперь же эта проблемы возникла среди педагогов в постэкономическую эпоху. Вспомните псевдовузы из фильма «На дне»: преподаватель «мог одновременно работать в трёх вузах в течение дня». Это нереально, неэффективно, некачественно и это понимают все! Проблема трудоустройства связана и с демографическим вопросом. Не может же количество преподавателей превышать количество студентов? Согласно арифметической прогрессии количество бюджетных мест с каждым годом будет сокращаться, а следовательно, количество безработных среди работников образования будет расти. Иркутская область применяет разные меры, чтобы трудоустроить всех нуждающихся. Об этом гласит справка их телеинформа о трудоустройстве бывших преподавателей ИВВАИУ [2].

Вопрос. *Не связано ли сокращение вузов с вхождением России в Болонское Соглашение, и какие последствия нас ожидают, когда выпускнику их «глубинки» придётся тратить время и средства, чтобы добраться до нужного ему вуза, так как в ближайшем городе не останется ныне существующих вузов.*

Ответ. Если речь идёт о таких вузах и их филиалах, как СГА (современная гуманитарная академия), МСЭИ (Московский социально-экономический институт) и других, которые дают «суперкачественное образование», то будущий абитуриент ничего не потеряет. А классические вузы как были в восьми регионах, так и останутся. И абитуриенту в любом случае придётся затратить и время, и средства, чтобы добраться до ближайшего вуза, где бы он счёл возможным получить образование. Те преобразования, которые происходят

на сегодняшний день в современном образовании, не являются революционными, так как Россия вступила Болонское соглашение, а эволюционными. Мы не живём изолированно от Европы, более того мы работаем в одном тандеме. Инфляция коснулась всех европейских стран, что повлекло к экономическим, социальным, образовательным и другим преобразованиям. Выйти на качественней уровень жизни отнюдь не желание выживать, а способ не повторять ряда ошибок во всех сферах жизни, способ улучшить, модернизировать все сферы жизни. Для этого нужны «эффективные преподаватели» [3] в области образования, чтобы выпускать «мобильных и конкурентоспособных специалистов», способных трудиться в новых экономических условиях страны. Это касается не только Европы, но и России. Вспомните, что в царское время не каждый мог получить высшее образование по известным причинам. Поступление в вузы было тогда элитным. Не было речи о массовом обучении в университетах после Первой и Второй мировой войн. Но какое качество обучения было! Выпускники российских университетов трудились на благо страны, науки, прогресса! На сегодняшний день диплом о высшем образовании, «минуя школу», получает любой человек, «спустившийся с гор, с пальм и вылезший из подворотен». Не менее плачевная ситуация происходит и в науке, куда имеют доступ те же «пролезные» выпускники вузов, и которые за энное количество денег в одночасье становятся псевдоучёными. Что смогут сделать для инновационной экономики такие специалисты? Сама ситуация требует пересмотра такого количества вузов и в связи с качеством обучения, и в связи с сокращением бюджетных мест для абитуриентов, и в связи с получением элитного образования в элитных вузах. Не возврат к советскому времени, а преемственность и уважение к традиционным истокам: сокращение вузов и восстановление конкурсной основы поступления по-

зволит выявить способных и одарённых абитуриентов, готовых продолжить своё обучения в элитных вузах. При меньшем количестве вузов сохранится конкурсная основа и для абитуриентов, поступающих на коммерческой основе. Качественный отбор позволит взрастить ту элиту общества, в которой будет нуждаться страна.

Библиографический список

1. Дмитрий Мезенцев обсудил с Анатолием Сердюковым идею создания в Иркутске Суворовского училища. Независимое информационное агентство. – Байкал. 2010.02.05 09:56 [Электронный ресурс] http://www.38rus.com/more.php?UID=9131
2. Трудоустроено 33 бывших преподавателя ИВВАИУ. ИА Телеинформа. 24. 03.2009. [Электронный ресурс] http://irk-vesti.ru/teleinform/2068-trudoustro-no-33-bivshih-pr-podavat-lya-ivvaiu.html
3. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д. и др. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики// Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.
4. http://mediateacherxxi.ucoz.ru/load/aktualnye_stati_po_problemamobrazovanija/stati_za_2008_2009_uch_god/rossijskoe_obrazovanie_model_2020_dlja_innovacionnoj_ehkonomiki/7-1-0-16

ФОРМАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С. Б. Калинковская

Владимирский государственный гуманитарный университет, г. Владимир, Россия

Summary. The article is devoted to research of opportunities of pedagogical dialogue as a way to decision of problem in insufficient interaction between high school educational activity subjects. The

author gives special attention to disclosing formal and informal dialogue features. The necessity of using a formal dialogue in pedagogical process is proved during research.
Keywords: high school, education, teacher, student, pedagogical dialogue, formal dialogue, informal dialogue, interaction.

В соответствии с модернизацией российского образования основное содержание учебно-воспитательной деятельности высшей школы должно быть переориентировано с сообщения знаний, умений и навыков на формирование определенных компетентностей у студентов. Компетентностный подход предполагает, что в ходе формирования у современных студентов суммы профессиональных умений воздействие преподавателя будет направлено на развитие личностных характеристик учащихся, которые позволят им в дальнейшем успешно выстраивать траекторию профессиональной деятельности. Этому должны способствовать определенные ценности и идеалы, сформированные у студентов, а также умение самостоятельно решать возникающие в процессе работы проблемы путем самообразования [3, с. 151].

Для успешного решения стоящих перед преподавателями вузов проблем необходимо перестраивать модель взаимоотношений в образовательном пространстве высшей школы, иначе достижение должного компетентностного уровня выпускников высшей школы будет очень сложным и не очень эффективным.

При поиске оптимального взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза необходимо, в первую очередь, рассмотреть особенности коммуникаций, которые возникают в ходе педагогического процесса.

Исследователь в области общения А. Б. Добрович на основе работ Р. Якобсона, К. Бюлера, Э. Берне, Д. С. Парыгина приводит ряд моделей человеческих коммуникаций, наиболее полно освещая все аспекты общения [1, с. 46–60]. В своей работе А. Б. Добрович, описывая модели поведения

людей, пользуется термином Э. Берне «трансакция». Данный термин, на наш взгляд, лучше будет заменить дефиницией «интеракция».

Дело в том, что термин «трансакция», происходя от английского «transact», означает сделку, ведение дела с кем-либо [2, с. 514; 4, с. 651]. Поскольку компетентностный подход в образовании предполагает не столько операцию по заключению соглашения между обучающей и обучаемой сторонами, сопровождаемую взаимными уступками, а более глубокое коммуникативное взаимодействие, в случае выстраивания педагогического общения больше подойдет термин «интеракция». Понятие «интеракция» происходит от английского «interact», что значит «взаимодействовать» [4, с. 32]. В рамках реализации личностно-ориентированной парадигмы в образовании этот термин представляется нам более подходящим.

Элементарная модель общения может быть представлена схемой на рис. 1.

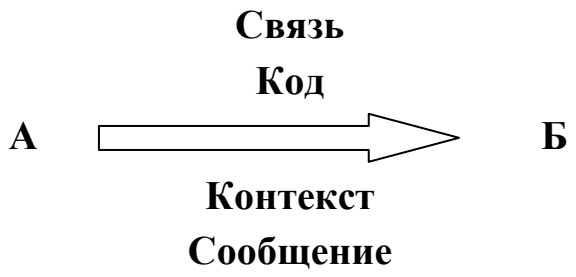


Рис. 1. Элементарная модель общения

В этой схеме А – это «адресант», то есть тот, кто передает информацию. При этом Б – это «адресат», то есть тот, кому информация предназначена. Связь между двумя сторонами общения может быть непосредственной и опосредованной. При непосредственной форме связи люди вступают в коммуникацию непосредственно друг с другом, используя

речь, жестикуляцию, мимику и др. Опосредованное взаимодействие осуществляется при помощи специальных средств: мобильного телефона, веб-камеры, записки и пр. При выстраивании связи во время коммуникации обязателен код, который представлен правилами языка или нескольких языков, используемых для передачи сообщения. Очень важным моментом во время акта общения является контекст, то есть заранее заданное смысловое поле, в котором передаваемое сообщение становится информативным.

Общение будет полноценным только тогда, когда на посыл адресанта идет ответ, то есть устанавливается обратная связь или, как ее еще называют, «контакт». В ходе контакта адресант не только сообщает информацию, но и получает ответ. То есть, адресант, сделав сообщение, становится адресатом.

Единица контакта представляет собой простейший случай, при котором А передает Б один «коммуникативный стимул» (или коммуникат) и получает один ответный; Б получает один стимул и передает один ответ. В ходе данного процесса происходит обмен коммуникатами.

Коммуникат может нести как элементарную, так и сверхсложную информацию. Сложность наполнения коммуниката зависит от смысловой и чувственной нагрузки посыла. Особенно при общении выделяется эмоциональная составляющая, которая может быть положительной и отрицательной.

Развитие общения зависит от партнеров контакта. Каждый из участников коммуникативного взаимодействия имеет определенный набор инструментов для общения, к которым относится:

- набор масок для «безличной» коммуникации;
- личность для «межличностной» коммуникации.

Маски в общении представляют собой совокупность знаков (речевых, жестовых), подача которых обеспечивает

безопасное, принятое в конкретном обществе взаимодействие членов человеческой группы. Отсутствие нужной маски в контексте определенной ситуации общения (присутствие в качестве слушателя на лекции, ответ на экзамене и пр.) влечет за собой санкции группы (нарекание, наказание, насмешки, агрессивность и т. д.).

По характеру использования масок общение может быть формальным и неформальным.

Неформальное общение характерно тем, что представляет собой коммуникацию без ограничений и условностей. Данный вид общения невозможен в чистом виде, так как личность собеседника всегда диктует определенный стиль взаимодействия. Степень неформальности может регламентироваться только мерой дозволенности раскрепощения в диалоге или полилоге. В ходе педагогического общения неформальность тем более невозможна, так как взаимодействие субъектов образовательного пространства носит регламентированный характер, а излишняя раскованность зачастую негативно сказывается на качестве образовательного процесса.

Как правило, при общении накладывается ограничение на участие личностей в беседе. Данное ограничение приводит к необходимости использования собеседниками определенного набора масок. Указанное ограничение может иметь различный характер. А. Б. Добрович выделяет несколько основных видов подобных ограничений [1].

Первый вид – это конвенциональные ограничения. В определенной социальной группе существует «конвенция» – обычай, согласно которому на участников накладывается обязанность взаимодействия только посредством масок. Например, подавая документы при поступлении в вуз, не принято рассказывать секретарю приемной комиссии о своих личных проблемах или интересоваться его личной жизнью. В подобном общении все действия участников регламентиру-

ются и не могут выступать за рамки дозволенного. Обычно такое общение характерно для незнакомых или малознакомых людей.

Второй вид – ситуативные ограничения. Они близки к конвенциональным. В этом случае выделяются особые ситуации, в которых участие личностей как партнеров контакта нарушает принятые нормы взаимодействия в конкретной ситуации. Например, в присутствии студентов преподаватели, несмотря на близкую дружбу, обращаются друг к другу официально, по имени и отчеству.

Третий вид – эмоциональные ограничения. Этот вид ограничения характеризуется тем, что, стремясь предотвратить конфликт, партнеры общения, испытывающие по отношению друг к другу холодность или враждебность, пользуются исключительно масками. Например, педагога раздражает студент, но он прикрывает это маской любезности, вынуждая студента подыгрывать в ответ.

Четвертый вид – насильственные ограничения. При подобном взаимодействии один из партнеров, возможно, готов к межличностному общению, но другой по тем или иным причинам пресекает эти попытки, надевая маску и вынуждая сделать то же самое своего собеседника. Ограничения этого рода отличаются от эмоциональных лишь некоторыми нюансами. Насильственное ограничение можно проиллюстрировать случаем, когда студент, пытаясь сблизиться с преподавателем, интересуется его адресом, например, на Интернет-портале «Одноклассники». В ответ на это педагог предлагает студенту, у которого, как оказалось, имеется доступ к различным сетевым ресурсам, повысить уровень знаний по изучаемому предмету, посетив конкретный образовательный сайт. Тем самым педагог показывает, что у него нет желания общаться со студентом, кроме как в рамках образовательного процесса.

Пятый вид – это ограничение скрытых интеракций. При скрытых интеракциях коммуникативный стимул может состоять из двух, трех и более сообщений, каждое из которых адресовано разным позициям партнера. То сообщение, которое в наибольшей мере соответствует «конвенциям» и контексту беседы, считается явным. При этом другое – оказывается «скрытым», косвенным. Например, педагог, обращаясь к аудитории, спрашивает: «Кого мы будем слушать сегодня на семинаре?» – а подразумевает, – «Кто-нибудь сегодня готов выступать или, как обычно, будете отмалчиваться?» Студенты отвечают: «Мы так любим слушать Вас. Вы всегда так доходчиво объясняете». При этом подтекст высказывания студентов следующий: «Мы поленились и не подготовились, поэтому, чтобы не срывать занятие, говорить будете Вы сами».

Скрытые интеракции, как правило, носят провоцирующий характер. Провокация может быть намеренной и ненамеренной, случайной. Использование скрытых интеракций очень часто приводит к разрыву общения, то есть к ссоре. Контакт становится «сухим», «скучным», «тягостным» для партнеров.

Шестой вид – это сведение контакта к манипуляциям или манипулятивное общение. Манипуляция представляет собой насильственное ограничение контакта. Такие ограничения относятся к случаям «игр», имея в виду «проигрыш» того из партнеров, которого ограничили в общении или в достижении своих целей. Примером манипуляции служит случай, когда преподаватель на просьбу студентов отпустить их пораньше с лекции отвечает: «Я отпускаю всех слабых духом и телом, а также людей безразличных к моему предмету». Все студенты остаются после такого разрешения в аудитории, так как бояться быть обвиненными в слабости, а тем более в пренебрежении к предмету по которому необходимо будет сдать экзамен.

Седьмой вид – это запрещение манипуляций. А. Б. Добрович отмечает, что запрещение манипуляций является мнимым парадоксом. Общение формально и тогда, когда оно сводится к манипуляции, и тогда, когда исключает возможность манипуляции. Между этими противоположными сторонами образуется поле для неформального общения, что делает манипуляции особенно опасными. Имитация заинтересованности в партнере может быть настолько неотличима от подлинной заинтересованности, что ни жертва манипулятора, ни сам манипулятор, зачастую, не могут иметь верного представления об истиной сути происходящего. Так, например, куратор группы, развивая дружеские отношения со старостой, использует его как информатора, а также перекладывает на студента свои обязанности по организации воспитательной работы подопечных.

Восьмой вид – это ограничение репертуара индивидуальных ролей, исполняемых субъектами общения. Например, педагог, выстраивая свое образовательное воздействие, обращается к студентам с позиции человека равного им или более мудрого и стоящего выше них. Как правило, при первом типе взаимодействия студенты общаются с преподавателем на равных, безусловно соблюдая правила приличия и не переходя к панибратству. При втором случае взаимодействия многие студенты автоматически принимают позицию подчиненного или ребенка, не удерживая роль равного, что педагогом пресекается. Это можно проиллюстрировать случаем, когда педагог предлагает студентам обсудить материалы и оборудование, необходимые для проведения практикума. После обсуждения преподаватель просит принести все необходимое из лаборантской. При проверке педагог подвергает резкой критике действия студентов и их результат. Многие учащиеся стушевываются, начинают убирать материалы и оборудование, а педагог их спрашивает: «Кто вам велел при-

готовить оборудование?» – некоторые из студентов отвечают, – «Вы», – педагог задает им следующий вопрос, – «А, почему же вы молчите об этом? Ведь вы выполняли мои указания и выполнили их очень точно. Нужно уметь себя защищать и отстаивать».

Девятый вид – это фиксация межличностных ролей на фоне измененных взаимоотношений. В данном случае установившиеся ранее между субъектами общения роли при новых взаимодействиях принуждают обе стороны придерживаться ранее сформированных типажей и форм. Случаем подобного ограничения служит известный афоризм «Сначала студент работает на зачетку, а потом зачетка – на студента», то есть отношение педагога к студенту, исполняющему роль отличника, как правило, не изменяется даже в случае принятия студентом на себя роли неуспевающего ученика.

Десятый вид – это фиксация внутригрупповой роли. Так, если за студентом в группе закрепились роли шута и глупца, то ролевые ожидания со стороны коллектива таковы, что даже серьезное поведение или дельное предложение не может быть ими правильно понято или в должной мере оценено.

Одиннадцатый вид – это ограничение, налагаемое на исполнение любых ролей, кроме как социальных. Так, в ходе учебного процесса предполагается взаимодействие только студентов и преподавателей, в ходе заседания кафедры – начальника и подчиненных и пр. При данном виде ограничения человеку не только не позволяют выступать в определенной индивидуальной, межличностной или внутригрупповой роли, но и пресекают намерение играть еще какую-либо социальную роль. Попытки человека, выполняющего социальную роль студента, взять на себя роль судьи, начальника, больного пресекаются как неуместные, не соответствующие социальной ситуации.

Двенадцатый вид – это ограничение, накладываемое на тематику общения при любом уровне контакта – от безличного до индивидуально-ролевого. Даже при условии высокой коммуникабельности субъектов образовательного процесса, легкости и непринужденности их взаимодействия, остаются темы, которые считаются запретными, например, личная жизнь, финансы и пр. Это приводит к формализации общения даже при кажущейся иллюзии полной его неформальности.

Выстраивая образовательный процесс, педагог должен отдавать себе отчет в том, что стремление к неформальному общению со студентами не может дать позитивных результатов. Это связано с тем, что неформальное общение представляет собой нерегулируемое взаимодействие, на которое не налагается ограничений, что, в свою очередь, приводит к нарушению прав одной из сторон коммуникации.

В то же время излишнее использование ограничений и в особенности манипуляций приводит к напряженности в образовательном процессе, формированию у участников педагогического возаимодействия негативного отношения друг к другу. Умелое применение ограничений во время учебно-воспитательной деятельности позволяет преподавателю вуза, проявляя педагогический такт, расположить к себе студентов, при этом избегая амикошонства и фамильярности.

Библиографический список

1. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство. – 2-е изд. – М.: Знание, 1980. – 160 с.
2. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
4. Уилсон Е. А. М. Англо-русский учебный словарь: ок. 75000 слов и выражений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 720 с.

NOVÉ SMĚRY ORGANIZAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

E. Kašparová
Vysoká škola ekonomická v Praze, Praha, Česká republika

Summary. The organizational learning start to be one of the most important aspects of personal management at present. The importance of continual learning depend on information society development. The paper focus on ognanization learning and e-learning, i.e. ICT usage in organization learning.

Keywords: learning, teaching, online e-learning, offline e-learning, communication.

1. Organizační vzdělávání

Proces vzdělávání resp. kontinuálního učení, se v současné informační etapě vývoje lidské společnosti stává nedílnou součástí personálních činností organizace, zaměřených na rozvoj lidských zdrojů. Má však význam i obecně, vzhledem ke stále se zrychlujícímu tempu rozvoje lidské společnosti a s ním spjatému rozšiřování objemu informací všeho druhu.

Samo slovo vzdělávání má obdobný význam jako latinský výraz «educare», tj. «pozvednout», «vychovat», «cvičit». Vyjde-li se od latinského slova «educere», ve významu «povzbudit» pak možná takto vnímaný obsah slova vhodně doplňuje ono pozvedávání, vychovávání či lépe reflektuje aktuální potřebu současné praxe.

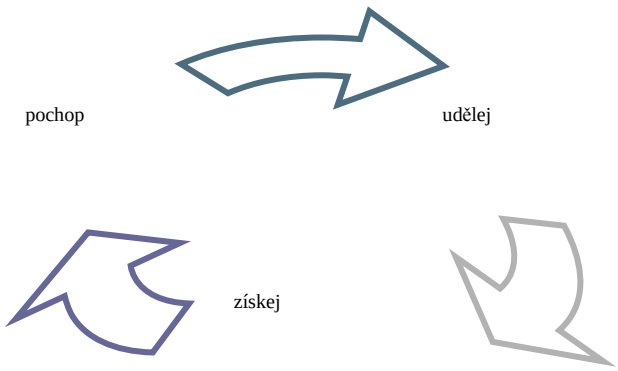
O nezbytnosti kontinuálního vzdělávání pracovníků dnes již není pochyb. Milkovich např. hovoří o školení a procesu rozvoje zaměstnanců jako o strategické investici podobně jako do provozů a zařízení. Podle Milkoviche jsou školicí a rozvojové aktivity považovány za účinné prostředky konkurenceschopnosti. Bez povšimnutí není ani Milkovichovo vymezení školicí činnosti, kterou definuje jako proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a motivace pracovníků organizace, kterým se

snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou a požadavky na ně kladenými [1].

Přes tyto skutečnosti nelze nevidět, že ačkoli některé organizace investují do vzdělávání zaměstnanců nemalé finanční částky, ne vždy přinášejí tyto snahy žádoucí efekt a ne vždy jsou vynaložené finanční prostředky zhodnoceny adekvátním způsobem.

Zdá se být tudíž pochopitelné, že celá řada organizací stále hledá optimální způsob rozvoje pracovníků v souladu se záměry a cíli organizace.

Stephen R. Covey nabízí postup rozvoje zaměstnanců na základě uplatňování principu «pochop – udělej – získej» [2].



Graf 1. Postup rozvoje zaměstnanců podle S. R. Coveye

Pochopení pak podle Coveye spočívá především v rámci sociálních institucí, které poskytují jedinci procedury k osvojování si potřebného penza žádoucích vzorců chování, a tudíž i v získávání odpovídajícího objemu znalostí a dovedností. Lidská činnost se v tomto procesu stává záměrnou a uvědomělou. Vyústěním lidské činnosti jsou její výsledky. S ohledem na dynamiku sociálního vývoje je třeba si uvědomit proměnlivost sociální reality právě v kontextu změn institucionálních obsahů. Pokud bude zájem výrazně měnit výsledky, je třeba změnit

základní paradigmata. V důsledku změn paradigmat je nutné hledat i relevantní metody či techniky jejichž prostřednictvím bude možné měnit stávající postoje a určité vzorce chování [3].

Mnoho organizací však zaměřuje vzdělávací aktivity zaměstnanců zvláště do oblasti «udělej», a soustřeďuje se tak pouze na rozvoj konkrétních specifických dovedností a osvojení si řady speciálních technik. Tato orientace zpravidla přináší relativně krátkodobé efekty. Vhodnější se zdají být systémová opatření celkového nastavení vzdělávacího procesu tj. změna paradigmatu směřující k zmíněnému «pochopení» především. Tento trend vyžaduje věnovat též odpovídající pozornost žádoucí motivaci pracovníků mít zájem pochopit. Od pochopení je bezesporu snazší cesta k realizaci «udělej» a dále k onomu «získej».

Požadavky na neustálé rozšiřování znalostí a dovedností člověka se zvyšují. Úroveň vzdělávání však není pouze ukazatelem vyspělosti organizace, ale má vliv rovněž i na výkonnost ekonomiky státu. Proto se vzdělávání a jeho podoba stává středem pozornosti vlád řady států celého světa. Tato pozornost se soustřeďuje nejen na charakter vzdělávacího procesu, ale v neposlední řadě je významná úloha přisuzována i možnostem využívání ICT ve vyučování. Typickým jevem současné podnikové praxe je snaha o budování flexibilních «na míru šitých» vzdělávacích kursů prostřednictvím ICT tzv. online, často koncipovaných pro možnost nabídky přímo na pracovišti (workplace) zaměstnance bez nutnosti opouštět svoje pracoviště a přerušovat pracovní činnost.

A tak se na konci milénia začíná objevovat v oblasti vzdělávání fenomén označovaný jako e- learning, kdy už samotný název naznačuje snahu o implantaci technologií do vyučovacího procesu. Je třeba si povšimnout i volbu slova pro naznačení učení. Zcela záměrné se zdá být právě užití termínu learning, v jehož významu se skrývá vlastní vzdělávací aktivita

především. Daleko markantněji je tento záměr viditelný v označení aktérů vzdělávacího procesu a jejich českém ekvivalentu. Zatímco learner je jednoznačně příjemce komunikovaných obsahů, ten kdo se učí, teacher naopak zosobňuje někoho, kdo vyučuje, kdo sdělení vysílá. Takto vnímaný obsah slova vede i k novému pohledu na vzdělávací proces vůbec. E-learning bezesporu není všemocným nástrojem současného vzdělávání, ale mohl by, správně pochopen a tudíž i správně uchopen, přispět k žádoucí transformaci vzdělávacího systému resp. ke změně paradigmatu v souladu se změnami sociální reality takřka ve všech oblastech sociální existence člověka.

2. E-learning

E-learning je možné charakterizovat jako proces učení usnadňovaný a podporovaný používáním informačních technologií, který může pokrývat spektrum aktivit od podpory výuky ICT přes tzv. blended learning, tj. kombinaci tradičních a e-learningových postupů či až k vyučování online.

E-learning v širokém pojetí může znamenat využití jakékoli technologie v procesu učení [4].

Ilustrativní je rozlišování dvou základních pojetí e-learningu kdy na jedné straně jsou to technologie offline učení tj. jak komprimovaný multi-mediální výukový materiál, video a CD-ROMy a na druhé straně online e-learning kdy je vyučování realizováno prostřednictvím Internetu nebo Intranetu v organizacích. Druhé pojetí se s ohledem na možnosti Internetu jeví jako progresivnější a lépe odpovídající potřebám soudobé praxe.

Vedle možností vzájemné komunikace a sociální interakce, jedním z klíčových úkolů pedagogiky je i individualizace tj. přizpůsobení výuky specifickým potřebám frekventantů, resp. studentů. V mnoha případech se však vyučování prostřednictvím

ICT zaměřuje především na přenos tradičních didaktických metod na web bez ohledu na požadavek individualizovaného přístupu k učení, i když zde existují relativně velké, bohužel, často nevyužité možnosti.

Přes základní premisu sociálního učení lidského jedince, prvotní tendence podporovaná zejména technicky vzdělanými experty, byla dosud orientována více směrem k vývoji nových technologií, nových médií, komunikačních prostředků apod. Technologické možnosti a v neposlední míře i technický úhel pohledu pak často opomíjel právě nezbytnost sociální interakce a stejně tak sociální komunikace člověka s člověkem především.

Konec konců i dnes řada mezinárodních mítinků orientujících se na využívání ICT ve vzdělávání a vyučování online teprve objevuje základní podmínku socializačního a tím i vzdělávacího procesu člověka totiž - sociální učení. Souběžně s dynamickým vývojem v oblasti informačních a komunikačních technologií a stále se rozšiřující nabídkou elektronických nástrojů a prostředků sílí i zájem o implementaci ICT do organizačního vzdělávání. Zdá se být proto nezbytné, aby byla tato implementace realizována souběžně s transformací tradičních paradigmat v oblasti získávání, sdílení a předávání poznatků, spolu s hledáním, nalézáním a uplatňováním vhodné metodiky pro naplnění tohoto úkolu. Bezesporu neméně důležitým úkolem pro blízkou budoucnost tradičních organizací je tudíž i flexibilita transformačních procesů v oblasti tradičních organizačních struktur směrem k novým formám reflektujícím soudobé podmínky, ale i požadavky a možnosti dnešní sociální reality.

Význam organizačního vzdělávání a to jak v podobě workplace learning, učení na pracovišti či nomadic learning tzv. kočovného učení, či posilování neformálního, nenuceného učení vzrůstá, včetně stále většího důrazu na otázky etiky, kultury apod.

Zájem současných tvůrců «online programů» je především posílit sociální interakci člověka s člověkem.

Oblast vzdělávání začíná být dnes spojována s termíny jako «hot technology tools» horké technologické nástroje, Web 2.0 aggregators, The Social Web, «collaborative content creation», společné vytváření obsahu apod. Cesta pro «nomadic learners», kočovné studenty na webu začíná být dlážděná online komunitami, folksonomiemi, všudypřítomností, digitálním sociálním učením apod [5].

Stále však zůstává otázka: je e-learning transformativní? Přestože se často uvádí, že nové technologie vyžadují nové pedagogické přístupy a změny v organizační struktuře, zdá se že se zatím dosud nerealizují odpovídající významnější institucionální změny tj. k tušeným změnám v paradigmatu vzdělávaní zatím nedošlo. Doposud existuje relativně velká propast mezi pojetím e-learningu a vizemi na jedné straně a reálnými dopady na hlavní orientaci ve vzdělávání na straně druhé.

Vzniklá situace připomíná biblické podobenství o neužitečnosti nalévání mladého vína do starých měchů. «Aniž lejí vína nového do nádob starých; sic jinak rozpuknou se sudové, a víno se vyleje, a sudové se zkazí. Ale víno nové lejí do nových nádob, a bývá obé zachováno» [6].

Ukazuje se též, že častá složitost práce prostřednictvím ICT mnohdy odčerpává významnou část intelektuálního potenciálu konečného uživatele a znesnadňuje tak žádoucí bezproblémovou sociální komunikaci. Náročnost orientovat se v LMS (Learning Management System) pak nejenže odčerpává cenný intelektuální potenciál, ale snižuje též i zájem a motivaci podobné programy absolvovat.

Soudobou nejprogresivnější formou e-learningu je, jak se tedy ukazuje, vyučování online.

Je-li předpokladem úspěchu v procesu učení všestranná sociální komunikace a též i sociální interakce člověka s člověkem, je třeba se zamyslet v souladu se snahami o změnu

základního paradigmatu, jakým směrem sociální interakci ve virtuálním prostředí resp. prostředí kyberprostoru podporovat a jaké formy sociální komunikace využít.

Literatura

1. Milkovich G.T., Boudreau J.W.: Personální management, Grada a.s., 1993.
2. Covey S.R.: 7 návyků skutečně efektivních lidí, Management Press, 2006.
3. Covey S.R.: 7 návyků skutečně efektivních lidí, Management Press, 2006.
4. European Distance Education Network, Newsletter, 2006.
5. internal.bath.ac.uk/web/cms-wp/glossary.html
6. Bible Svatá: Ekumenická rada církví, podle vydání kralického z r. 1613, 1984.

К ВОПРОСУ О РЕГИОНАЛЬНОМ СОСТАВЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ

А. Е. Годенко, И. Э. Симонова, Т. Н. Мироненко
Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, Россия

Summary. The world market of educational services is one of the dynamic growing industries with promising future. Education of foreign students has become a major component in the competitiveness of Russian higher education, both at international and domestic education markets. Analyzing of the regional groups of foreign students who has come to study in Russia is important for better managing the educational process, searching for new entrants, qualitative changes of educational technologies.

Keywords: foreign students.

Статистические данные [1] показывают, что на протяжении последних нескольких лет наметилась тенденция рос-

та количества иностранных учащихся, обучающихся в российских вузах (рис.1).

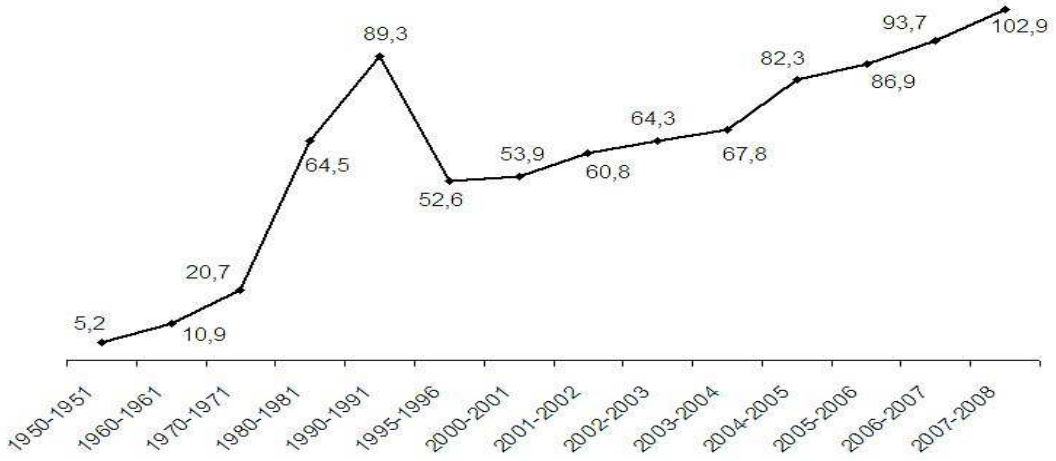


Рис. 1. Динамика общей численности иностранных граждан, обучавшихся по очной форме в российских вузах в 1950/1951 – 2007/2008 академических годах, тысяч человек.

При этом более половины всех иностранных студентов обучавшихся и обучающихся в России, представляют страны Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Индия, Индонезия), Китай, страны Ближнего Востока и Северной Африки (Иран, Иордания, Палестина, Марокко и т. д.). На рис. 2 представлены некоторые страны, представители которых обучаются в российских вузах.

Приезд в Россию для обучения иностранных студентов из стран, представленных на рис. 2, в то же время характеризуется достаточно высоким индексом оттока трудоспособного населения, учёных и интеллигенции в этих странах. Ежегодно Фонд Мира (Fund for Peace) и американский журнал Foreign Policy представляют результаты своих исследований оттока квалифицированных кадров и трудоспособного населения [2]. Индекс оттока квалифицированных кадров оценивается в шкале от 0 до 10, где 0 – лучшее, 10 – наихудшее значение показателя.

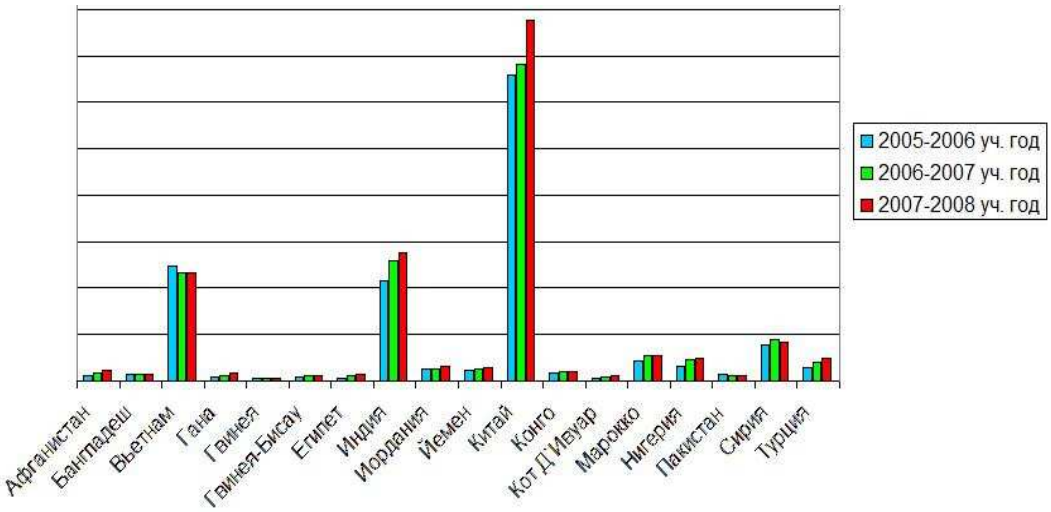


Рис. 2 Динамика иностранных студентов из 18 стран, обучавшихся в российских вузах в 2005/2006 – 2006/2008 академических годах

На рис. 3. представлен данный индекс для ряда стран Азии, Африки, Европы и Северной Америки, который колеблется от 4,7 (Иордания) до 9,3 (Ирак). Такие страны, как Германия, Норвегия, Франция, Канада, имеют низкий уровень этого коэффициента.

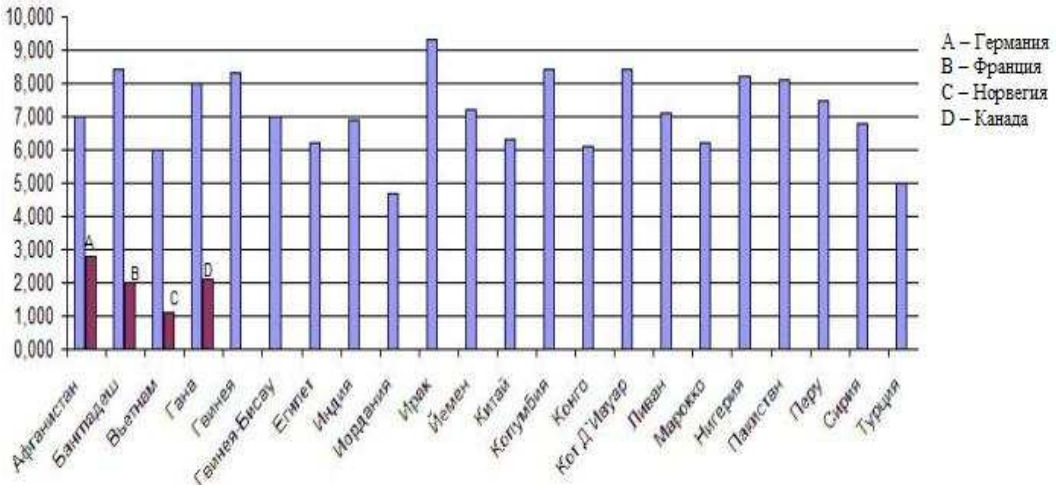


Рис. 3 Индекс оттока квалифицированных кадров (Fund for Peace, Foreign Policy, 2009) [2]

Ежегодно эксперты Программы развития Организации Объединённых Наций (ПРООН) совместно с группой независимых международных экспертов рассчитывают Индекс человеческого потенциала. Отчёты с данными ООН о развитии человека, как правило, запаздывают на два года. В текущем докладе на 2009 год представлены данные по Индексу, рассчитанные по итогам 2007 года. Индекс развития человеческого потенциала (Human Development Index, HDI) измеряет достижения страны с точки зрения продолжительности жизни, получения образования и фактического дохода, по трём основным направлениям [3]:

1) доступ к образованию, измеряемый уровнем грамотности взрослого населения и совокупным валовым коэффициентом охвата образования;
2) здоровья и долголетия, измеряемые показателем ожидаемой продолжительности жизни при рождении;
3) достойный уровень жизни, измеряемый величиной валового внутреннего продукта (ВВП) на душу населения в долларах США по паритету покупательской способности (ППС).

На рис. 4 эти показатели за 2009 год представлены для Вьетнама, Индии, Китая.

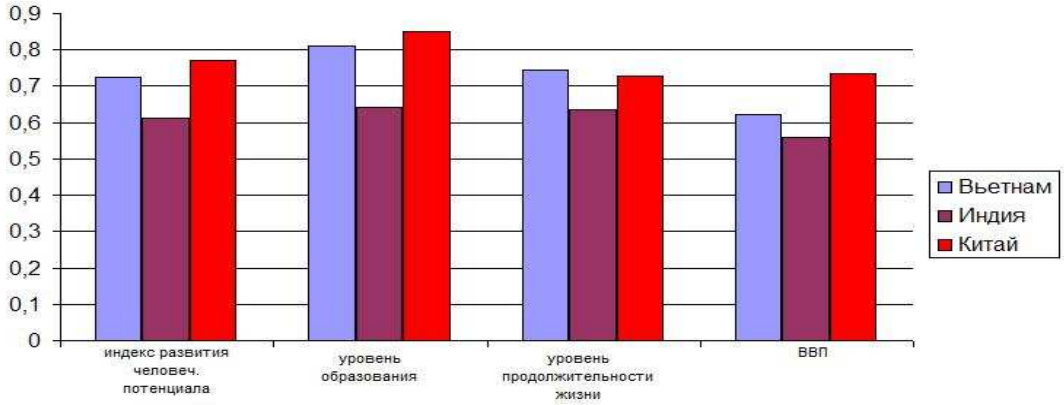


Рис. 4 Индекс развития человеческого потенциала Вьетнама, Индии, Китая

Устойчивая положительная динамика приезда иностранных студентов из Вьетнама, Индии и Китая, а также, отмеченная в [3], положительная тенденция роста индекса развития человеческого потенциала и высокий индекс оттока квалифицированных кадров этих стран свидетельствуют о наличии некоторой связи между значениями этих показателей и числом граждан этих стран, желающих обучаться за границей.

В таблице 1 приведены коэффициенты корреляции между показателями социально-экономического развития стран, рассмотренных на рис. 2, и числом иностранных граждан этих стран, обучающихся в России. Здесь же представлены соответствующие им коэффициенты детерминации.

Таблица 1

Числовая характеристика линейной модели	Линейная модель между индексом HDI и количеством студентов	Линейная модель между уровнем образования и количеством студентов	Линейная модель между уровнем продолжительности жизни и количеством студентов	Линейная модель между ВВП и количеством студентов
Коэффициент корреляции	0,686	0,60	0,34	0,915
Коэффициент детерминации	0,471	0,36	0,116	0,837

Анализ таблицы 1 свидетельствует о том, что связь между рассмотренными выше социально-экономическими по-

казателями и количеством иностранных студентов из этих стран существует. Очень сильная связь между уровнем жизни данной страны, то есть ВВП и количеством студентов (соответствующая линейная регрессионная модель изображена на рис. 5). Слабая связь между показателем здоровья и долголетия, и количеством студентов.

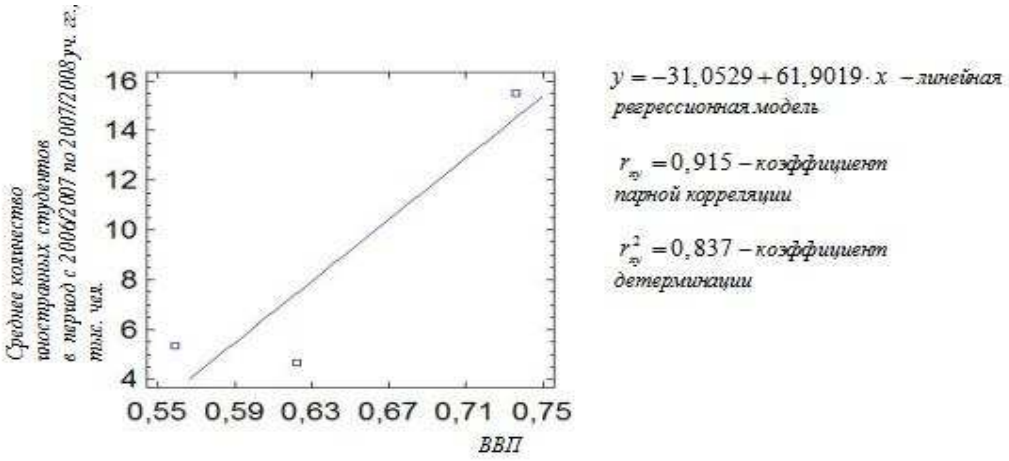
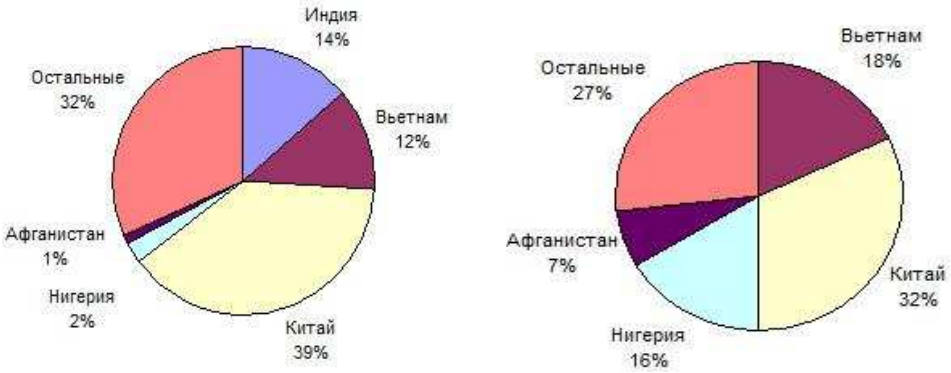


Рис. 5. Линейная регрессионная модель зависимости количества иностранных студентов от значения коэффициента ВВП

Исследование показало, что связь между социально-экономическими показателями: HDI, уровнем образования, уровнем продолжительности жизни, ВВП и количеством студентов, рассмотренных стран на рис. 2, либо слабая, либо умеренная. Это говорит о том, что количество иностранных студентов в России обусловлено не только социально-экономическими показателями этих стран, но и различными другими факторами. К этим факторам можно отнести: географическое расположение, стоимость обучения, безопасность проживания, состояние образовательного и обслуживающего сервиса.

Данные факторы приводят к тому, что каждый из образовательных центров нашей страны имеет свой контингент

иностранных студентов. Для примера на рис. 6 представлен региональный состав иностранных студентов в России [1] и Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ), которые сильно отличаются. Это свидетельствует о том, что каждый образовательный центр, имея свои внутренние преимущества: опыт работы, престиж, уровень профессионализма кадрового потенциала, уровень материально-технической базы, стоимость компенсации за обучение, а также внешние преимущества: безопасность проживания, географическое расположение, становится привлекательным для «своего» контингента обучающихся.



а) б)

Рис. 6. Региональный состав иностранных студентов за последние несколько лет: а) по России; б) ВолгГТУ

Подводя итог, необходимо отметить следующее. Список основных региональных групп на ближайшие годы для России, очевиден: Индия, Китай, Вьетнам. Для конкретных региональных центров к этим странам могут прибавиться и некоторые другие, предпочтения которых связаны с вышеприведёнными социально-экономическими факторами.

Библиографический список

1. Арефьев А. Л., Шереги А. Ф. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСП, 2009. – 256 с.
2. Эмиграция квалифицированной рабочей силы. Электронный ресурс: http://www.rate1.com.ua/obshchestvo/uroven-zhizni/1296/
3. ООН представила рейтинг качества жизни в странах мира на 2009 год. Электронный ресурс: http://www.gtmarket.ru/news/state/2009/10/06/

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ПО ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМАМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

А. Б. Осипова
Лениногорский филиал Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева, г. Лениногорск, Республика Татарстан, Россия

Summary. In the article is analyzed the influence of motivation of training in a technical college (the importance of purchase of knowledge, the reception of the diploma about higher education, mastering by a trade) on development cognitive competencies. Distinctions and similarities of motivation of training of students depending on the form of reception of education are revealed. It is opened the meaning of effective utilization of motivation at a process of forming the cognitive competencies.

Keywords: Competence, motivation, the form of training, correspondence education, fulltime tuition, cognitive interests, technical college.

Современный этап развития системы высшего образования характеризуется разработкой новых содержательных стандартов обучения на основе компетентностного подхода. Однако сегодня проблема состоит в том, что нужная инфор-

мация не интериоризируется студентами, особенно молодежью, в необходимой степени и с каждым годом ее усвоение становится все более сложным. Причиной этого является использование в учебном процессе устаревших технологий, не соответствующих потребностям информационного общества [2] и отсутствие учета мотивации обучения студентов.

Ключевым понятием «компетенция» является готовность к практическому применению знаний, умений. В психологическом аспекте такая готовность предполагает в первую очередь мотивационную готовность. Познавательная компетентность может быть развита и проявлена только в тех ситуациях, где выполняемая деятельность приобретает личную значимость [1]. Мотивация является интегральной частью компетенции.

Рассматривая проблему мотивации учебной деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие «мотив» неразрывно связано с понятиями «цель», «потребность», «стремления». В специальной литературе понятие «мотив» определяется как побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще [4], а понятие «мотивация» рассматривается как «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность» [5].

Изучая мотивацию учебной деятельности, следует учитывать и структуру всей мотивационной сферы человека: мотивы могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения (познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и овладение новыми умениями и навыками); другие – с более широкими взаимоотношениями человека с окружающим миром [3].

В. А. Якунин, Н. В. Нестерова полагают, что становление будущего специалиста как высококвалифицированного, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в процессе его профессиональной подготовки [6].

С целью изучения проблемы мотивации обучения в техническом вузе мы провели исследование среди студентов I, II и III курсов очной и II и VI курсов заочной формы обучения Лениногорского филиала Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева. При этом нами была использована методика Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», которая содержит три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома о высшем образовании». В исследовании приняло участие 103 студента очной и 69 студентов заочной формы обучения. Мы получили следующие результаты.

Таблица 1

Результаты исследования

Форма обучения		Приобретение знаний		Овладение профессией		Получение диплома	
		Баллы	% от max	Баллы	% от max	Баллы	% от max
Очная	1 курс	8,8	70	5,3	53	7,8	78
	2 курс	7,8	63	6,1	61	7,8	78
	3 курс	7,2	57	4,9	49	7,9	79
Средние данные по очной форме		8,1	64,3	5,5	55	7,8	78
Заочная		9,3	73,4	5,4	54	7,5	75

Средний балл тестируемых по шкале «Приобретение знаний» составил 8,1 (очная форма) и 9,3 (заочная форма) из

максимального балла – 12,6. Это указывает на достаточно осознанное и ответственное отношение студентов к обучению в вузе, на заинтересованность самим процессом получения новых знаний. Отметим, что стремление к знаниям студентов-заочников выше, чем у студентов-очников. Данный показатель увеличился, в основном, за счет студентов, получающих второе высшее образование, среднее значение их ответов составило 11,1 балла, т. е. 88 % от максимально возможного. Это может также свидетельствовать о том, что познавательные компетенции студентов, получающих второе высшее образование в техническом вузе, были в значительной степени сформированы в процессе получения первого образования, а в настоящее время требуют дальнейшего развития.

Прослеживается спад значимости приобретения знаний от первого курса к последующим у студентов очной формы обучения: I курс – 70 %, II курс – 63 %, III курс – 57 %. Снижение выбора мотива «приобретение знаний» от курса к курсу, как показали беседы со студентами, происходит за счет увеличения практико-ориентированных курсов и изучения дисциплин по специальности, мотивы «приобретение знаний» и «овладение профессией» отождествляются.

Данные по шкале «Овладение профессией» показывают, что 55 % из опрошенных студентов-очников сориентированы на овладение профессией, а 45 % молодых людей не имеют перед собой цели получить образование по конкретной специальности, выбранной ими (или родителями). Для 18,5 % опрошенных овладение выбранной профессией – ведущий мотив обучения, а для 6,8 % респондентов набравших минимальное из возможного количества баллов среди студентов очной формы, стоит вопрос о целесообразности получения выбранной специальности. Это может свидетельствовать о недостаточной профориентационной работе, неосведомлённости абитуриентов о профессии. Особенно четко

это прослеживается в отношении инженерных специальностей, таких как «Технология машиностроения» и «Автоматизированные системы обработки информации и управления».

В беседах выявлено, что некоторые студенты испытывают разочарование на первом и втором курсе, т. к. большинство изучаемых ими предметов не являются специальными дисциплинами. Коррекция сложившейся ситуации возможна во время ознакомительной и учебной практик, а также в процессе изучения «Введения в специальность», путем акцентации на практических знаниях, связанных с будущей профессией.

Наблюдения показывают, что у студентов дневного отделения и обучающихся в заочной системе имеются определенные различия в мотивационных детерминантах обучения. Так, большинство студентов-очников имеют весьма поверхностное представление о своей будущей специальности, что является одной из причин слабой дифференциации мотивов к изучению профилирующих и общеобразовательных дисциплин. Студенты-заочники, напротив, как правило, имеют достаточно ясное представление о своей будущей профессии, а следовательно, и о том, какие конкретные знания потребуются им в их практической работе.

Оценка мотивации по шкале «Получение диплома» имеет приблизительно равный средний балл с результатами по шкале «Приобретение знаний» вне зависимости от формы обучения. Максимальный балл в данной шкале опросника набрали 15 % студентов. Минимального балла не набрал ни один студент, т. е. все студенты заинтересованы в получении диплома о высшем образовании. Здесь можно выделить студентов шестого курса, для которых получение диплома является приоритетным, а в период заключительной сессии, когда проводилось данное исследование, возможно даже единственно важной целью.

Одним из несомненных достоинств заочного образования является то, что мотивы поступления в вуз заочников в подавляющем большинстве случаев общественно значимы и профессионально направлены. Обладая этими качествами, выпускник-заочник, даже уступая на первых порах в знаниях выпускнику-очнику, в жизни нередко оказывается более перспективным специалистом.

Совершенствование заочного образования возможно с усилением взаимосвязей между производственной и учебной деятельностью студентов. Потребность в знаниях, познавательные интересы заочников, цели и мотивы получения высшего образования во многом формирует общественная и трудовая жизнь, в которой они участвуют. В свою очередь, их жизненный опыт оказывает непосредственное влияние как на мотивацию, так и на сам процесс восприятия учебного материала. Студенты-заочники расценивают знания, получаемые в вузе, как средство, которое они сейчас же могут использовать для решения разного рода профессиональных и жизненных проблем.

Мотивационная готовность к учебной деятельности играет важную роль в формировании познавательной компетенции. Опираясь на сознательность студентов, на понимание ими общей цели и значения освоения учебных дисциплин, мы должны переводить эту общую цель в обоснованные мотивы усвоения отдельных тем, проблем, вопросов. Путь к этому лежит через учет возрастных особенностей студентов, их социальной и профессиональной ориентации и мотивов обучения в вузе независимо от конкретной формы получения высшего образования.

Библиографический список

1. Белова А. Н. Формирование образовательных компетенций студентов вуза культуры и искусств. Дисс. … канд. пед. наук. – М, 2009. – 217 с.
2. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 11–17.
3. Гурова Р. Г. Современная молодёжь: социальные ценности и нравственные ориентиры // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32–38.
4. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / сост. и отв. Ред. А. А. Радугин. – М.: Центр, 2008. – 336 с.
5. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 2006, 494 с.
6. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студента. – М., 1993.

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Д. В. Ефимова, И. А. Землякова
Пензенская государственная технологическая академия, г. Пенза, Россия

Summary. In clause the problem of activization of educational – cognitive activity of students on seminar employment is considered. The basic problems of absence of motivation to high-grade mastering knowledge on the given employment are revealed. As alternative to a standard seminar the method of brain storm for studying by that, supposing the not ordinary, creative approach in the effective decision of a problem is offered.

Keywords: educational-cognitive activity, activization, seminar employment, brain storm.

Проблема активизации учебно-познавательной деятельности студентов была актуальной в прошлом и остается

актуальной в настоящее время. В ВУЗах одной из распространенных форм учебного занятия является семинар. На семинарское занятие студенты приходят уже с подготовленным материалом, что является результатом их самостоятельной работы. Зачастую семинарские занятия проходят не так продуктивно, как могли бы. Из 100 % студенческой группы обычно выступают с докладами только 5 %.

Одной из основных задач профессионального образования является усовершенствование процесса семинарского занятия посредством активизации познавательной деятельности всей группы. С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев внесли значительный вклад в решение данной проблемы, но на сегодняшний день открытым остается вопрос: «Как заинтересовать студента?», как на занятии, так и вне его.

Активизировать внимание всех студентов во время семинарского занятия, никого не оставив безучастным, возможно в том случае, если подчеркнуть значимость мнения каждого учащегося для всего коллектива.

Многие ребята проявляют пассивность на занятиях. Одной из причин является полная незаинтересованность педагога. На занятии педагог обычно дает право выступить желающим и получить оценку. Некоторые студенты воспринимают данный вид занятий как возможность поспать или подготовить невыполненное домашнее задание по другой дисциплине. Но это не правильно. В первую очередь сам преподаватель должен быть заинтересован в семинарских занятиях. Ведь именно здесь можно максимально развить тягу к знаниям, оценить работу каждого студента, узнать его жизненные позиции по данной проблеме. Одна из самых важных целей для педагога научиться понимать учащихся. Когда студенты чувствуют диалог с педагогом, не боятся быть не понятыми, им проще и интереснее участвовать в учебном

процессе. Занятие такого типа проходит для всех с пользой, как для студентов, так и для самого педагога.

Другой причиной неэффективного поведения на семинарских занятиях является страх аудитории у студентов. Нередко многие одаренные ребята, успешные в самостоятельной работе, наотрез отказываются выступать перед аудиторией, хотя в общении со сверстниками они не отстают. В данном случае, можно использовать метод деловой игры, где студенты смогут решать поставленные перед ним проблемы вместе со своими товарищами, соответственно будут полностью включены в учебный процесс.

Так же проблемой является отсутствие интереса у студента к данной форме занятия; отсутствие осознания, понимания всей серьезности данной формы. На наш взгляд, необходимо мотивировать студентов, в том числе сообщая им, что на каждом занятии, они будут опрашиваться и оцениваться каждый.

Существует много способов активизации внимания у студентов, но выбор в пользу того или другого необходимо осуществлять индивидуально для каждого семинара. Одним из наиболее универсальных и эффективных методов является метод мозгового штурма. Перед студентами ставится проблема, пути ее решения они должны найти, для чего необходимо знать материал, по которому проводится семинар, соответственно, все студенты должны прийти на занятие подготовленными. Как и у других активных методов обучения у мозгового штурма есть свои недостатки, одним из которых является то, что данный метод нельзя использовать на каждом занятии. Для получения максимальной эффективности необходимо правильно подобрать тему, выбрать наиболее значимую проблему данного вопроса и поставить ее перед учащимися. Здесь большое значение имеет хорошая подготовленность самого преподавателя к занятию. Именно от

правильной организации зависит то, пройдет ли данный урок с успехом или нет. Одной из центральных задач обучения и, в частности, профессиональной подготовки специалиста является формирование активного, деятельного отношения развивающейся личности к познанию мира и себя в этом мире, вынесение оценки миру и сосредоточенным в нем ценностям, а также изменение мира. Решение этих задач требует использования содержания, форм, методов, направленных на активизацию обучения, которая, в свою очередь, реализуется за счет создания дидактических и психологических условий осмысления учения, включения в него студента на всех трех уровнях интеллектуальной, личностной и социальной активности. Поэтому именно от педагога многое зависит на уроке, а в частности эффективность его проведения, особенно такого занятия, как семинарское. Данный метод по сравнению с другими активными методами обучения (например, дискуссионный клуб, деловая игра) очень эффективен при изучении таких тем, где необходимо найти новые, неординарные, но эффективные пути решения проблемы, т. е. тем проблемного плана.

ЦЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г. М. Лохонова
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия

Summary. In article formation of corporate culture of the future worker of consumers' cooperative society as set of the values

accepted by the person, norms and rules of the behaviour, providing to it feeling of participation to this organisation is considered.

Keywords: corporate culture, consumers' cooperative society, values, the worker of system of consumer societies.

Успешность адаптации выпускников вуза к условиям труда во многом определяется их готовностью принять корпоративную культуру той организации, в которой предстоит работать. Указанная готовность определяется уровнем сформированности у выпускников вуза основ корпоративной культуры как личностного качества.

Исторически понятие «корпоративная культура» возникло в аспекте совместной деятельности людей и связано с необходимостью их объединения с целью эффективного решения конкретных задач.

Корпоративная культура – это не только культура корпораций, это понятие может применяться к любой организации, объединяющей людей для совместного достижения целей. Некоторые авторы характеризуют данное понятие как атрибут или свойство группы, представляющее собой «совокупность поведений, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют разделяемым ценностям, присущим предприятию» [1, с. 55–65]. Важной в содержании корпоративной культуры является ее функция формирования «чувства сопричастности» у работников [3; с. 65–67].

Современные исследователи выделяют два организационных уровня корпоративной культуры. Верхний уровень представляет собой очевидные элементы корпоративной культуры (внешний вид зданий организации; внешний вид сотрудников; наличие логотипов; документы, в которых описаны ценности организации, мифы, легенды и т. д.). На внутреннем уровне располагаются ценности и нормы, определяющие и регламентирующие поведение сотрудников в компании. Внешние элементы корпоративной культуры вытека-

ют из ценностей, формируемых на внутреннем уровне, образующих своеобразную внутреннюю философию.

Элементами корпоративной культуры, в которых просматриваются и закрепляются ценности корпоративной культуры, являются: миссия, история, мифы, легенды, ритуалы, традиции и условия работы. Основными компонентами корпоративной культуры личности выделяют знания, отношения и действия.

Так, например, потребительская кооперация основывается на таких принципах и ценностях, как добровольность, демократия, независимость, равенство, взаимопомощь, взаимная ответственность, справедливость и солидарность. Эти ценности культивируются среди членов потребительских союзов и обществ.

Изучение истории кооперативного движения, прохождение учебно-ознакомительной практики, участие в выездных занятиях в организации потребительской кооперации, а также выполнение научно-исследовательских работ по актуальным проблемам кооперации способствуют возникновению у студентов чувства сопричастности к общему делу. Ритуалы, традиции и праздники (например, Международный день кооперации), связанные с важными историческими событиями, многократно усиливают эмоции и чувственные переживания будущего работника системы потребкооперации [2, с. 15]. Элементы корпоративной культуры потребительской кооперации являются важным звеном корпоративной культуры будущего работника организации.

Корпоративная культура может рассматриваться как системное качество личности. Она создает у сотрудников ощущение надежности самой организации и своего положения в ней, способствует формированию чувства социальной защищенности. Корпоративная культура стимулирует само-

сознание и высокую ответственность работника, выполняющего поставленные перед ним задачи.

Молодые специалисты, обладающие достаточным уровнем корпоративной культуры, смогут позитивно влиять на создание эффективной команды для повышения производительности труда и гармонизации социально-трудовых отношений в коллективе. Таким образом, приобретение ценностей корпоративной культуры еще в стенах вуза является актуальной задачей системы высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Пилатов, С. А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вестник Московского университета. – 1997. – № 5. – 97 с.
2. Пригожин А. Г. Организационная культура и ее преобразование // Общественные науки и современность. – 2003. – № 5. – 176 с.
3. Тощенко Ж. Т., Могутнова Н. Н. Новый взгляд на понятие «корпоративная культура» // Социс. – 2005. – № 4. – 107 с.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

И. Ю. Степанова, Л. С. Максимова
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Summary. Reflexive culture is an important part of a person's total culture and a necessary component providing effectiveness of a modern teacher's professional activity. Professional training of such a teacher supposes revelation and creation of new conditions for his reflexive culture development in the educational process at a university. For this purpose it is possible to use means and methods of

integrated fields of the psychological science, practice and humanities knowledge in the process of professional training.

Keywords: future teacher, professional training, reflexive culture, integrated fields of psychological science, practice and humanities knowledge.

Современная российская школа активно обновляется. Формируется новый облик общеобразовательных учреждений, осуществляется научно-практический поиск эффективных моделей, инновационных способов построения образовательного процесса, обеспечивающего благоприятные условия для становления, развития человека. Успешность реализации национальной политики в области образования во многом зависит от качества профессиональной подготовки педагогов, от качества и способов их педагогической деятельности. Новой школе требуется педагог, умеющий слушать, слышать и понимать современных детей и самого себя, способный воспринимать педагогическую реальность в целостном контексте общественного и индивидуального развития, готовый к открытому сознательному, конструктивному диалогу со всеми участниками образовательного процесса и с самим собой.

Анализ материалов различных исследований (Е. И. Исаев, А. А. Орлов, Н. Ю. Сергеева, В. А. Сластенин, А. В. Торхова и др.), связанных с практикой подготовки будущих педагогов в вузах, обнаруживает ряд тенденций, заслуживающих особого внимания. К ним относятся: проблема низкой мотивации студентов к будущей профессии, пассивность студентов на занятиях, информационная перенасыщенность содержания образования без качественного его осмысления, недостаток внимания к проблемам понимания места и роли образования в условиях современной информационной реальности, преобладание академического характера взаимодействия в системе «преподаватель – студент». Обозначенные проблемы не обеспечивают будущим педагогам полноценного осмысле-

ния феномена детства, феномена становления, развития и саморазвития человека, не раскрывают ценностных оснований педагогической деятельности, не формируют основания для целенаправленного профессионального развития и саморазвития в контексте собственного жизнестроительства человека. Вышесказанное свидетельствуют о том, что практика подготовки будущего педагога нуждается в качественном преобразовании. Требуется усиление творческой составляющей образовательного процесса, значительное увеличение возможностей для профессионально-личностного самовыражения и самореализации студентов в соответствии с сущностью педагогической профессии на этапе профессиональной подготовки, формирование потребности профессионального самосовершенствования, развития и саморазвития в системе непрерывного педагогического образования.

Подготовка педагога, ориентированная на формирование его профессиональной позиции, не может ограничиваться использованием только рационально-логических форм освоения содержания педагогического образования. «Теоретические знания, предлагаемые студентам, далеко не всегда способны обеспечить сопереживание глубоким духовным процессам становления человека, эмоциональную причастность к жизненной проблематике учащихся и самих педагогов, вызвать личностное отношение к будущей профессиональной деятельности» (Н. Ю. Сергеева) [1]. Это находит свое отражение в требованиях к условиям реализации основных образовательных программ, представленных в ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» третьего поколения (2010 г.). Требования ориентируют нас на «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разборов конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с вне-

аудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся».

Такой подход к условиям реализации образовательных программ соответствует пониманию образования как гуманитарной модели жизнедеятельности человека, в которой развитие жизнеспособности должно обеспечиваться природосообразным культурным способом, основанным на механизмах, поддерживающих инстинкт жизни: внутренней свободе, рефлексии, стремлении к самосовершенствованию, к самоопределению (Г. П. Звенигородская).

В профессиональной подготовке педагога в последнее время наблюдается повышение интереса к изучению рефлексии. Вместе с тем проблема развития рефлексивной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки остается недостаточно изученной как в теоретическом, так и в прикладном аспектах.

Понятие «рефлексивная культура» разработано в русле рефлексивно-гуманистического направления психолого-акмеологических исследований (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, С. Ю. Степанов и др.). Рефлексивная культура человека определяет особенности и качество способов его коммуникации, профессиональной деятельности, самореализации в обществе. Такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого отношения человека к своему профессиональному становлению и развитию, к себе как индивидуальности, к способам своего общения с другими, к культуре в целом.

Развитие рефлексивной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки возможно (В. А. Сластенин) [2]:

- через призму субъективного самоосуществления, самоутверждения, самореализации студентов,
- через становление субъектности будущего педагога на основе изменения его социального статуса,

- через расширение ценностно-смыслового поля жизнедеятельности,
- через изменение позиции студента на различных этапах образовательного процесса.

В нашем исследовании развитие рефлексивной культуры будущего педагога связывается с трансформацией образа «Я» как средства становления самопроцессов, субъектных качеств, мотивов и действий. Понятие «образ» раскрывается в работах многих авторов, таких как Ф. Е. Василюк, А. В. Петровский и др. Образ понимается как сложная величина, слагающаяся из самых разнородных материалов самого разнообразного происхождения, и воспринимается каждым человеком индивидуально. Использование понятия «образ «Я» обуславливается потребностью описания особенностей восприятия личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное представление (И. И. Чеснокова).

Трансформация образа «Я» в контексте самопознания, самоосознания, самоактуализации, развития рефлексии человека широко рассматривается в рамках гуманистического (А. Маслоу) и феноменологического (К. Роджерс) направлений психологии. Вместе с тем малоизученным остается вопрос привлечения различных направлений психологической науки и практики и гуманитарного знания для трансформации образа «Я» как средства развития рефлексии, рефлексивных способностей человека. В нашей работе наряду с гуманистическим и феноменологическим направлениями в развитии рефлексивной культуры используются аналитическая психология (К. Юнг), гештальт-терапия (Ф. Перлз), арт-терапия (А. Хилл), нейролингвистическое программирование (Дж. Гриндер), психология телесности (В. Райх, А. Лоуэн, В. П. Зинченко, Т. С. Леви, В. Ю. Баскаков и др.). В ходе опытно-экспериментальной работы разработан комплекс процедур

трансформации образа «Я». На наш взгляд, существенным преимуществом комплекса является его вариативность и возможность встраивания в академический образовательный процесс. Результаты проводимой работы позволяют говорить о перспективности предложенного способа развития рефлексивной культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Библиографический список

1. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего педагога: автореф. … докт. пед. наук. – Чебоксары, 2010. – 43 с.
2. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. // Педагогическое образование и наука. – № 3. – 2005. – С. 37–42.

КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Ю. А. Лузан

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, г. Орск, Россия

Summary. Actuality of problem of forming of culture of quality at the future teacher is determined a social order, formulated in National educational initiative «Our new school» in relation to bringing maintenance over of education, technologies of teaching and methods of estimation of quality of education in accordance with the requirements of modern society, including in relation to development of culture of quality at the future teacher. On the basis of the exposed structural composition the model of forming of culture of quality of future teacher is developed. Content based technologies create a culture of quality at the future teacher to favor a special course «Culture of Quality in Education», based on a model whose design V. V. Schipanov.

Keywords: formation of culture of quality, future teacher, model of formation, special course.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов образования. Необходимость развития конкурентоспособности на рынке труда, становления профессиональной компетентности будущих учителей, повышения качества усвоенных ими знаний, их мобильности диктует изменения в структуре и содержании педагогического образования. Воспитание культуры качества является одной из основ качественной трансформации современного российского общества.

Актуальность проблемы формирования культуры качества у будущего учителя определяется социальным заказом, сформулированным в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» относительно приведения содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества, в том числе относительно развития культуры качества у будущего учителя.

Под культурой качества учителя нами понимается специфическая форма его деятельности и отношения к выполняемой работе, заключающаяся в осознании значимости качества своих действий и решений для целей образовательного учреждения и общества.

В основу конструирования модели культуры качества положена модель В. В. Щипанова, которая включает в себя: тезаурус культуры качества; умение выделять из всего многообразия ситуацию, относящуюся к качеству; умение использовать все многообразие средств, методов и норм культуры качества; знания в аспекте философии качества; рефлексивные умения (готовность к саморазвитию в области формирования культуры качества). На основе выявленного

структурного состава разработана модель формирования культуры качества будущего учителя.

Целевой компонент модели определяется в контексте социального заказа, сформулированного в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, относительно приведения содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества и предполагает достижение максимально возможного уровня сформированности культуры качества у будущего учителя.

Формирование культуры качества включает следующие этапы: диагностический (использование различных методов осуществления мониторинга: входное психолого-педагогическое тестирование, анкетирование, беседы, компьютерная тестовая диагностика сформированности культуры качества будущего учителя и уровня учебных достижений); проектировочный (проектирование содержания образовательной программы); аналитический (анализ результатов учебно-профессиональной деятельности); управленческий (управление и коррекция процесса формирования культуры качества будущего учителя); методической поддержки (разработка методического обеспечения процесса формирования культуры качества будущего учителя).

Психолого-педагогические условия формирования культуры качества будущего учителя заключаются во взаимосвязи организационных, методических и дидактических условий.

Основными направлениями деятельности по формированию культуры качества будущего учителя являются аудиторная и внеаудиторная учебная деятельность. Формами формирования культуры качества будущего учителя являют-

ся лекции, семинарские занятия и самостоятельная работа студентов.

Методическим средством формирования культуры качества у будущего учителя выступает специальный курс «Культура качества в образовании», рассчитанный на 18 часов. Программа курса включает разделы: тезаурус культуры качества в образовании; управление качеством в образовании; отечественный и зарубежный опыт управления качеством; уровни качества, методы оценки уровня качества образования, методы интерпретации результатов и принятия решений; понятия о стандартизации, сертификации и аккредитации в образовании. Основные регламентирующие документы образования.

Основными модулями спецкурса «Культура качества в образовании» являются «Качество и его показатели», «Управление качеством», «Стандартизация как основа обеспечения качества», «Сертификация как средство управления качеством». В процессе реализации содержания программы курса предполагается выполнение заданий исследовательского и проектного характера.

В модуле «Основы качества» рассматриваются: основные понятия и определения в области качества; классификация показателей качества; стадии формирования качества; знакомство с процессом управления качеством; понятия о стандартизации, сертификации и аккредитации. Принципиальная установка при изучении раздела курса – добиться понимания студентами того, что такое система качества в профессиональной деятельности.

Модуль «Управление качеством» предусматривает, главным образом, изучение следующих вопросов: модель качества; показатели качества; уровень качества; система качества; изучение отечественного и зарубежного опыта управления качеством.

В модуле «Стандартизация как основа обеспечения качества» основное внимание уделяется рассмотрению следующих разделов: государственная система стандартизации; теоретические методологические основы стандартизации; стандартизация в системе управления качеством.

Модуль «Сертификация как средство управления качеством образования» имеет главную цель в том, чтобы ознакомить студентов с действующими в нашей стране и за рубежом системами сертификации и аккредитации в образовании, их основными регламентирующими документами. Акцент раздела сделан на формировании понимания у будущего учителя того факта, что сертификация является значимым атрибутом не только рыночной экономики, но и образования. В условиях интеграции образования и реализации Болонской декларации государство не может брать на себя ответственность за соблюдение образовательными учреждениями нормативных требований. Но оно организует соответствующую систему контроля и регулирует ее деятельность. Этой системой является система сертификации. В связи с расширением интеграционных процессов в образовании эта система должна соответствовать руководствам ИСО, МЭК, международным и европейским стандартам в области сертификации и аккредитации. Это соответствие находит свое отражение в документах по сертификации и аккредитации, действующих в Российской Федерации.

Результаты формирования культуры качества будущего учителя отслеживаются по пяти группам наиболее важных компонентов культуры качества, которые после измерения принимают статус измеряемых показателей: P_1 – «понятийно-деятельностный» (знание тезауруса культуры качества); P_2 – «квалитативный» (умение выделять из всего многообразия ситуацию, относящуюся к качеству); P_3 – «квалиметрический» (умение использовать все многообразие

средств, методов и норм культуры качества); P_4 – «философский» (знания в аспекте философии качества); P_5 – «рефлексивный» (рефлексивные умения, готовность к саморазвитию в области формирования культуры качества). Показатели P_1, P_2, P_3 измеряются на основе тестов достижения, которые разработаны для каждого учебного раздела и комплексного теста для всего спецкурса «Культура качества в образовании». Параметры P_4 и P_5 определяются на основе самооценки.

Используя выделенные показатели формирования культуры качества будущего учителя, определяют конкретные уровни сформированности культуры качества каждого испытуемого и группы в целом: высокий, средний или низкий. Результативный компонент предполагает сформированность культуры качества у будущего учителя.

ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА МАГИСТРОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

А. Н. Мифтахутдинова
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

Summary. The article highlights the problems of projection practice organization for undergraduates – future teachers. The practice contributes to the development of projecting competence as a basic professional skill of a future specialist.

Keywords: Projection, projecting competence, projecting practice.

В соответствии со стандартами нового типа магистры языкового профиля вовлечены в проектную деятельность в области филологии (разработка образовательных программ, учебных планов, программ учебных курсов (дисциплин) и их методического обеспечения), педагогики, межкультурной

коммуникации, книгоиздательства и т. п. Кроме этого, помимо педагогической, научно-исследовательской и иных практик, магистры проходят проектную практику, а выпускная квалификационная работа может быть представлена в виде практико-ориентированного проекта.

Такое внимание к проектной деятельности обусловлено новыми требованиями, отраженными в компетентностной модели выпускников магистратуры, согласно которой магистр должен обладать навыками проектирования, т. е. владеть проектировочной компетенцией как основой проектной культуры личности.

Проектировочная компетенция включает в себя умения личности предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, т. е. сводить воедино свои стратегию и тактику. Многие ученые утверждают, что проектировочная компетенция является главным компонентом профессиональной компетентности педагога. Обладая этой компетенцией, магистр – будущий преподаватель способен:

- поставить перед собой некую значимую цель;
- спланировать свою деятельность по достижению этой цели на разные промежутки времени (стратегическое планирование);
- осуществить тактическое планирование, иначе, конкретизировать свои действия, определить, как должны быть распределены усилия по достижению намеченной цели (разные виды ресурсов);
- провести объективную экспертизу своей работы;
- анализировать свои действия на каждом запланированном этапе;
- своевременно предпринимать корректирующие и предупреждающие действия;
- подводить итоги и презентовать полученные результаты.

Безусловно, ведущими для магистранта являются научно-исследовательская и педагогическая практики. Однако, первая учит изучать и описывать исследуемый объект, развивает научное знание, вторая развивает навыки педагогического проектирования, в то время как проектная практика способствует формированию проектного знания, нацеленного на изменение объективной действительности помимо образовательного пространства. Проектная практика позволяет воплотить научно-теоретические знания на практике и оценить уровень сформированности проектировочной компетенции. Результат проектной деятельности представлен проектом.

Основной *целью* проектной практики является формирование проектной культуры как составляющей профессиональной культуры личности. Исходя из этого можно выделить ключевые задачи этого вида практики:

- развитие профессионально-личностных компетенций, в первую очередь, проектировочной и креативной, обеспечивающих готовность личности к креативной проектной деятельности;
- закрепление знаний в области проектирования и приобретение практических навыков их применения;
- знакомство магистров с разными сферами профессиональной деятельности, в которых они могут самореализоваться.

Как особый вид деятельности проектная практика выполняет такие функции, как обучающая, развивающая, инновационная, креативная, и выстраивается в соответствии со следующими принципами:

- целостности и системности, обеспечивающими взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодополняемость всех этапов и организационных элементов практики;

- личностной ориентированности, предполагающим, что магистрант, имеющий выбор вида проектной практики, имеет личностно значимую мотивацию в проектировании;
- контекстности, то есть личностное включение магистрантов в профессиональную деятельность.

Бесспорно, для прохождения проектной практики в разных сферах жизнедеятельности должна быть разработана своя программа. Возьмем в качестве примера один из неотъемлемых проектов в педагогической деятельности – программа дисциплины, представляющая собой нормативный документ, проектирование которого требует высокой квалификации проектировщика. Итак, в этом случае объект проектирования – авторская программа учебной дисциплины; субъект – магистрант. Цель этой проектной работы – приобретение практического опыта проектирования авторских программ дисциплин, в процессе достижения которой:

- совершенствуется проектировочная компетенция магистрантов;
- развиваются аналитические способности практикантов;
- совершенствуются навыки проведения самостоятельного исследования, навыки самоорганизации, самоконтроля и самооценки.

Процесс проектирования организуется согласно следующей схеме:

аналитический этап → этап моделирования → этап конструирования → технологический этап → этап итоговой оценки.

На первом этапе – *аналитическом* – проектной практики магистранты знакомятся с нормативными документами, в частности содержанием ФГОС ВПО, образовательной программы, в рамках которой будет разрабатываться авторская программа дисциплины. На этом этапе магистранты определяются с той дисциплиной, программу которой они хотят предста-

вить. Это может быть оформление в виде проекта результатов их научно-исследовательской работы, либо в ходе критического анализа образовательной программы они выявили необходимость включения в неё дополнительной дисциплины. Итог этого этапа – сформулированные цели, задачи проекта.

На втором этапе – *моделирования* – магистранты приступают к начальной стадии проектирования программы дисциплины, понимаемого как процесс создания новой реалии в ходе инновационно-научного поиска. Лучше всего не предлагать магистрантам четкой схемы, образца оформления программы, поскольку это ограничит их творческий поиск, хотя могут быть представлены многочисленные варианты, из которых магистранты создают свой макет.

Третий этап – *конструирование* – магистранты оформляют результаты своей работы и презентуют их в виде защиты проекта. В соответствии со спецификой проекта этапы проектирования могут меняться. Так, в случае с программой дисциплины, к сожалению, не предполагается её внедрение в практику, поэтому был исключен технологический этап проектирования.

На следующем этапе – *итоговой оценки* – экспертная комиссия оценивает представленный проект. Важными моментами или критериями качества разработанной программы могут быть:

- соответствие требованиям рынка образовательных услуг, магистранту важно обосновать экспертной комиссии необходимость этой дисциплины;
- наличие научно-теоретической значимости или основы разработанной дисциплины;
- соответствие содержания программы дисциплины поставленным целям и задачам;
- гармоничное включение авторской дисциплины в образовательную программу, а именно, учет уровня подго-

товленности обучающихся к овладению предлагаемой дисциплиной;

- корреляция между выделенными компетенциями и формами, методами, средствами обучения, а также подобранными средствами оценивания (текущего и итогового) формируемых компетенций;
- адекватное соотношение между теоретическим и практическим блоками дисциплины, с четко прописанной программой самостоятельной работы обучающихся;
- содержательные методические рекомендации для проведения занятий по авторской программе дисциплины;
- грамотно подобранное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение;
- оформление и структура рабочей программы соответствуют общим требованиям.

Кроме защиты рабочей программы, во время которой обязательными являются использование информационных технологий и креативный подход, магистрант должен предоставить отчетную документацию, а именно, отчет о проектной практике и портфолио, в котором представлены – план и график работы над проектом, листы самооценки, оценки проекта другими магистрантами, рецензия руководителя проектной практики на программу магистранта, дневник самонаблюдений.

Таким образом, проектная практика содержательно и организационно отличается от других видов практик, что позволяет нам сделать вывод о необходимости и значимости проведения проектной практики, особенно в процессе подготовки магистрантов – будущих преподавателей, приобретающих возможность проявить свои возможности не только в ходе педагогической или научно-исследовательской, но и других видах деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н. А.Трегубова
Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк, Россия

Summary. The problem of study of pedagogical psychology in pedagogical college is interpreted in the article. The style of the pedagogical contact is important component of the effective work of teachers. The study of styles of pedagogical contact was included in the syllabus of the theoretical subject and in the syllabus of the pedagogical practical work.

Keywords: pedagogical psychology, style of the pedagogical contact, pedagogical practical work.

Педагогическая психология в нашем вузе завершает цикл психологических дисциплин. При ее изучении преподаватель опирается на знания студентов по общей психологии, истории психологии, социальной психологии и возрастной психологии.

В разработанном мною курсе делается больший упор на психологию труда и личности учителя. Это связано с переходом к личностно-ориентированной парадигме образования. В связи с этим учебные результаты перестают считаться единственным показателем эффективности обучения. Особую значимость приобретают: обеспечение психологического здоровья учеников, создание условий для их личностного, эмоционального и умственного развития. В этом случае необходим новый взгляд на профессиональную компетентность и подготовку учителя. Если исходить из того, что именно учебные результаты учеников считаются основным показателем эффективности труда педагога, то и при его подготовке упор должен делаться на методическую оснащенность. Если же не сводить эффективность труда педагога

только к учебным результатам, то его подготовка подразумевает не только овладение методиками преподавания, но и повышение уровня его коммуникативной компетентности. Это означает, что учитель должен уметь создавать обстановку, дающую ученикам возможность чувствовать себя в безопасности и способствующую развитию их способностей.

Именно в стиле педагогического общения конкретного учителя проявляется как сформированность его коммуникативных навыков, так и личностная готовность к их совершенствованию. [2] Поэтому совершенствование стиля педагогического общения должно занять важное или даже одно из ведущих мест в подготовке будущих учителей. В связи с этим в лекционной части курса довольно много времени уделяется личности учителя, стилю его педагогического общения, мотивации педагогов, «барьерам» педагогического общения.

На самостоятельное изучение студентам передаются разделы, традиционно занимающие пограничное место между педагогической психологией и педагогикой: психология оценки и отметки, психология воспитания, системы обучения.

Кроме того, во время прохождения педагогической практики на пятом курсе студенты определяют стиль педагогического общения и особенности его проявления, проводя наблюдение за учителями по определенной схеме. [1] В табличной форме заполняются следующие протоколы наблюдений: протокол наблюдения за характером воздействия учителя на учеников; протоколы наблюдения невербальных средств общения, используемых учителем на уроке; протокол наблюдения парциальных оценок, используемых учителем на уроке; протокол наблюдения за использованием учителем факторов организации внимания учеников на уроке. В текстовом режиме дается психологический анализ урока. Затем в табличной форме дается характеристика стилей педагогического общения учителя. После этого проводится об-

щий анализ результатов наблюдения за учителем в текстовом режиме. Для анализа необходимо соотнести особенности стиля педагогического общения учителя с особенностями воздействия на учеников, используемых невербальных средств общения, парциальных оценок, факторов организации внимания учеников на уроке, данными психологического анализа урока. Кроме того, можно отразить и другие характеристики личности учителя, которые представляются важными. В конце анализа даются рекомендации по оптимизации стиля педагогического общения учителя.

Таким образом, теоретические знания о стилях педагогического общения учителя и о влиянии стиля на успешность обучения и развития учеников подкрепляется эмпирическими данными, полученными во время педагогической практики. Подобное построение учебной программы может способствовать повышению психологической компетентности будущих педагогов в сфере педагогического общения.

Библиографический список

1. Левиус С. А., Хван А. А. Психологический компонент педагогической практики: методические рекомендации. – Новокузнецк: КузГПА, 2004. – 40 с.
2. Трегубова Н. А. Психологические аспекты стилей педагогического общения учителей в предпрофильной подготовке: учебно-методическое пособие. – Новокузнецк: ИПК, 2004. – 48 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В. С. Федотова
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. In article is described a role of research competence of realization of professional work of the graduate of pedagogical university in modern conditions. Is offered one of forms of the organization of research activity of students of pedagogical university.
Keywords: research; research competence; research activity establishment

Вузы призваны готовить специалистов с высшим профессиональным образованием, умеющих хорошо ориентироваться в условиях интенсивного роста научно-технической информации, самостоятельно разбираться в новейшей литературе предметной области, в том числе подготовленных к последующему достижению высшей научной квалификации в самих вузах, академических и отраслевых научно-исследовательских институтах или других образовательных учреждениях.

Специфической чертой педагогических вузов является то, что часть их выпускников посвящает себя науке, поступая в магистратуру или аспирантуру, другие – работе по профессии «учитель», некоторые – совсем покидают научно-образовательную сферу.

Для первой и второй категории выпускников успешное осуществление профессиональной деятельности (научной и/или педагогической) возможно только на базе сформированной исследовательской компетентности.

Профессиональная деятельность выпускника педагогического вуза в школе многогранна. Учителю приходится решать проблемы:

- *теоретического и практического характера*: использовать теоретические и практические знания для проектирования, реализации и методического сопровождения педагогического процесса; подбирать и анализировать информацию; самостоятельно или в соавторстве создавать на ее основе новую информацию; использовать информационные технологии в педагогическом процессе, в собственной исследовательской деятельности, в организации исследовательской деятельности учащихся; разрабатывать учебно-методические комплексы с использованием информационных технологий; проводить опытно-экспериментальную работу и т. п.;
- *технологического характера*: проектировать и реализовывать образовательные и учебные программы различной направленности и различных уровней, программы элективных курсов; выстраивать индивидуальный образовательный и исследовательский маршруты учащихся; использовать разнообразные методы оценивания достижений учащихся и т. п.;
- *коммуникативного характера*: использовать различные средства коммуникации для общения с коллегами и обучающимися (e-mail, Интернет, мультимедиа и т. п.);
- *рефлексивного характера*: обобщение собственных достижений и проблем, поиск новых путей их решения;
- *социального характера*: ориентироваться в социокультурной ситуации, используя ее возможности для обеспечения качества образования; расширять круг социальных партнеров через взаимодействие обучающихся с ними; организовывать сообщества обучающихся и

обучающих; нести ответственность за качество образования и результаты действий обучающихся.

В условиях перехода к парадигме «учения» профессия учителя становится более сложной. Появляются новые функции, обусловленные социокультурными факторами, среди которых «ведущей является содействие образованию школьника, которое состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования» [2].

Учителю нового поколения приходится разрабатывать и реализовывать новые педагогические технологии на основе быстроразвивающихся информационных и телекоммуникационных возможностей, с учетом современных научных и производственных технологий, что требует глубоких знаний в области педагогики, психологии, информатики и др., владения методами научного познания, сформированного исследовательского типа мышления.

На рынке труда востребован учитель, способный как к организации собственной исследовательской деятельности, которая выражается через способность проектирования реальных управленческих воздействий, инновационных методических и дидактических материалов, так и к организации и сопровождению ученической исследовательской деятельности через моделирование образовательного процесса в школе, рефлексию собственной деятельности, поиск новых поворотов в переработке информации с целью создания разнообразных и гибких образовательных программ путем интеграции междисциплинарных знаний.

Таким образом, современная ситуация общественного развития требует подготовки студента-исследователя, умеющего самостоятельно сформулировать проблему, вы-

двинуть гипотезу, выявить и разрешить противоречия, отстоять собственные убеждения в дискуссии, защитить свою точку зрения.

В контексте анализа организации исследовательской подготовки студентов педагогического вуза, по нашему мнению, перспективно уделить внимание нетрадиционным формам организации исследовательской деятельности студентов, близким к будущей профессиональной деятельности. Например, одним из заданий исследовательского характера может являться планирование и разработка студентами старших курсов «лекции вдвоем» для студентов младших курсов в рамках «Недели науки» в университете.

Подготовка к «лекции вдвоем» включает в себя выполнение большой подготовительной работы: выбор темы; подбор материала; формулировку названия; постановку целей и задач; деление лекции на смысловые блоки; разработку проблемных ситуаций, творческих мини-заданий, стимулирующих мыслительную деятельность обучающихся т. п.

«Лекция вдвоем представляет собой работу двух педагогов одной специальности предмета, читающих лекцию по одной и той же теме в виде дискуссии между собой. При этом проблемность как важнейшее условие стимуляции и развития познавательного интереса, опыта мыслительной деятельности, научного стиля мышления проявляется не только в содержании материала, но и в форме его подачи. В дискуссии могут участвовать и учащиеся, вступая во внешний диалог или осуществляя диалог внутренний» [1].

Результаты использования приемов «лекции вдвоем» (смена коммуникативных ролей, смена мнений, рефлексия, эмпатия, идентификация, презентация индивидуальности педагогов) способствуют получению опыта ведения диалога, включения учащихся в научный поиск, развитию способности анализа и оценивания своей и чужой деятельности и т. п.

В результате реализации на практике «лекции вдвоем» студенты овладевают не только исследовательской компетентностью, но и технологией проведения такого вида лекции, приобретают опыт использования ее в профессиональной деятельности.

Таким образом, в организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза, нацеленных на работу в школе, целесообразно предлагать задания исследовательского характера, которые будут максимально приближены к профессиональной деятельности учителя. Опыт показывает, что подобная организация способствует формированию исследовательской компетентности, интереса к предмету, профессиональному становлению выпускников.

Библиографический список

1. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход. – М.: Академия, 2008. – С. 212.
2. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – С. 55.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ «ИННОВАЦИОННОСТИ» СТУДЕНТОВ

Е. С. Быкова

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

Summary. In the article characteristics of the innovative person are presented. Given the identified theoretical aspects the empirical research is done on the analysis of the characteristics of innovation. The factors causing the development of innovative personality in high school, which can be incorporated into the educational process of high

school, are presented. The results of the pilot experiment on the development of innovation, are considered.

Keywords: innovation, innovative personality, motivation, personality traits, vocational training.

Анализируя современное состояние высшего образования и проблему профессионального самоопределения, можно объективно отметить существующее противоречие между потребностями профессиональной среды в специалистах, способных создавать и внедрять в производство новое, осваивать необходимые знания и уметь приспосабливаться к изменениям, и недостаточной разработанностью технологий развития субъекта самоопределения с учетом личностных особенностей человека. Данное противоречие определило актуальность и проблему исследования – определение факторов «инновационности» студента и развитие «инновационности» студента в пространстве вуза.

Литературный обзор и анализ качественных характеристик инновационной личности, выделенных учеными-исследователями М. Крозье, Э. Хагеном, А. Инкелесом, А. Н. Лебедевым и др., позволил создать интегрированный портрет «инновационной личности»:

1. Формирование профессиональной среды.
2. Стремление к новизне (открытость личности новому, экспериментам и изменениям).
3. Креативность (генерирование и продуцирование идей).
4. Высокая ценность профессионального образования и обучения.
5. Толерантность к неопределенности.

Приведенный перечень личностных особенностей является не исчерпывающим, но необходимым для обозначения «инновационности» как качества личности, в котором непременной составляющей являются креативность, любознательность, ори-

гинальность. Как видно, необходимым компонентом «инновационности» являются творческие способности.

Как можно развивать вышеперечисленные характеристики инновационной личности в среде университета? Поскольку инновационная активность выражается, прежде всего, в деятельности профессиональной, то развивать «инновационность» необходимо на этапе профессионального обучения, поскольку именно погружение в профессию позволяет увидеть пути профессионального развития. Нами была разработана программа по развитию «инновационности» студента. Выборку составили студенты Новосибирского государственного технического университета, экспериментальная и контрольная группы (n=100). Методы исследования – психологическое тестирование и методы статистической обработки данных (пакет программ Statistica 6.0). Использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Были использованы следующие методики:

1) тест «Дивергентное мышление» Ф. Вильямса;
2) тест «Самооценка творческих характеристик личности» Ф. Вильямса;
3) тест «Проблемы реального мира» Р. Стернберга.

Экспериментальная программа включала практические занятия, основной акцент в которых делался на погружение в профессиональную среду.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что в экспериментальной группе повысились показатели таких характеристик, как «воображение», «склонность к риску», «разработанность» и «сложность» на высоком уровне значимости (критерий Манна-Уитни). По методике Р. Стернберга после эксперимента в контрольной группе значимо преобладает «адаптация к среде» – приспособленность личности к существующим условиям, в экспериментальной группе – «формирование среды» – человек стремится изме-

нить среду так, чтобы она подходила ему, вместо того чтобы просто адаптироваться к тому, что кажется незыблемым.

Полученные результаты можно использовать в высшей школе для формирования «инновационной личности».

Библиографический список

1. Белгородский В. С. Роль инновационного образования в развитии российского общества // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 22–27.
2. Шабанов А. Г., Шорохова Т. И. Образовательная среда инновационного вуза // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 1. – С. 51–56.
3. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / пер. с англ. С. И. Ананин. – Мн.: ООО «Попурри», 2000.
4. Яголковский С. Р. Инновационность как предмет психологического исследования (обзор англоязычной литературы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М., 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 123–133.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

А. К. Лукина, Р. В. Богданов
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Россия

Summary: This paper reports conditions, which must be doing in non-academic activity of student for develop their social competencies and professional competencies.

Keywords: social competencies, professional competencies; educational environment; non-academic activity; social activity.

Эффективному социальному работнику и педагогу в современных условиях приходится проявлять верх изобретательности: он и психолог, и посредник в получении матери-

альной помощи, и семейный консультант, и организатор взаимодействия учреждений различных сфер, и финансовый менеджер, организатор досуга и пр. Он должен обладать критическим мышлением, способностью к общественной деятельности, уметь поставить цель, делегировать полномочия, управлять финансами, привлекать к сотрудничеству. Такое разнообразие ролей требует от специалиста широкого спектра социальных компетентностей: организаторских и лидерских, коммуникативных и проектировочных, управленческих и конфликтных.

Социальная компетентность определяет весь жизненный путь человека: включение в социум, возможность трудоустройства, создание семьи, успешность карьеры и т. д. Залогом успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах является выработка поведенческих сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию [5].

Любой профессионал, работающий с людьми, включается в систему социальных отношений, и чем качественнее он будет подготовлен к этому, тем успешнее будет его профессиональная деятельность. Таким образом, социальная компетентность становится одним из важнейших условий профессионализма, и является комплексной характеристикой специалиста, отражающей уровень развития социально-коммуникативных и индивидуальных способностей, обеспечивающих его самостоятельность в профессиональной деятельности.

Социальная компетентность есть интегральное личностное образование, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, социальные знания, выступающие в качестве руководства к действию, субъектную способность к самоопределению и нормосозиданию,

личностное умение осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека.

В структуру социальной компетентности, по В. Г. Первутинскому, входят: социальный интеллект, духовная зрелость, социально-профессиональная и социально-нравственная зрелость [2]. Соотнеся их с предложенными Дж. Равеном основными слагаемыми компетентности [1], предлагаем следующую модель социальной компетентности:

I. Социальный интеллект – понимание социальной ситуации, гибкое реагирование на эту ситуацию, лидерские качества, представление людей о самих себе и о той роли, которую они играют в деятельности организации;

II. Духовная зрелость – ценностные ориентации, кругозор, мотивация, инициатива, непосредственный интерес к механизмам работы организации и общества в целом, а также к размышлениям об их возможном влиянии на него самого;

III. Социально-профессиональная зрелость – перцептивные, эмпативные, коммуникативные, рефлексивные, самопрезентативные умения; прогнозирование, целеустремлённость, лидерство; менеджерские умения; понимание профессиональной терминологии; владение информационными технологиями и иностранными языками;

IV. Социально-нравственная зрелость – ответственность, целеустремлённость, настойчивость, уверенность в себе, организованность, требовательность, восприятие установок, в рамках которых даются указания о направлениях и формах их деятельности.

По мнению большинства исследователей, становление и развитие таких компетентностей не может происходить путем простого научения: «…их нельзя развивать безотносительно к личным системам ценностей, и система образования, профессионального или социального, должна это учи-

тывать. Важные виды компетентности формируются только в связи со значимыми для личности целями» [1].

Развитие социальной компетентности будущих специалистов в профессиональном образовании особенно актуально. Во-первых, в этот период личность получает профессию и гуманитарные знания, профессиональную, личностную и общекультурную подготовку. Создается возможность их органического синтеза. Во-вторых, в этот возрастной период осуществляется процесс интенсивного мировоззренческого поиска главных жизненных ценностей, образа своего «Я», личного образа жизни [3].

В процессе обучения в вузе студент включен в учебную деятельность, что развивает его интеллект, расширяет кругозор, формирует систему профессиональных знаний и ряд личностных качеств: ответственность, настойчивость, целеустремлённость, организованность, требовательность. Развиваются коммуникативные, рефлексивные, самопрезентативные, прогностические умения; происходит овладение профессиональной терминологией и технологиями.

На самом деле становление компетентностей, необходимых для успешного решения профессиональных проблем, происходит в условиях, в какой-то степени моделирующих условия будущей профессиональной деятельности, в специально созданной образовательной среде. Дж. Равен выделяет следующие характеристики развивающей среды:

1 – на пути к воплощению намерений не ставятся произвольные ограничения (это возможность выбора и содержания действий человека);

2 – создаются условия, требующие проявления и развития талантов и способностей (выражается в востребованности талантов и умений личности);

3 – личность в стремлении к своей цели не стеснена жесткими рамками правил и предписаний (в полной мере обусловливается свободой выбора действия);

4 – поощряется проявление себя с самой лучшей стороны (немаловажно взаимодействие между участниками, запрос на высокий уровень общения и коммуникативных связей, безусловная востребованность талантов и умений);

5 – оказание поддержки индивиду, потерявшему ориентиры (указание условий ответственности, тесное и дружеское взаимодействие членов коллектива);

6 – участие личности в принятии решений – это повышает качество решений и обеспечивает распределение ответственности; это дает заинтересованным людям возможность достичь более высокого уровня компетентности и приобрести необходимые для специалиста знания.

По нашему мнению, именно во внеучебной деятельности могут быть созданы условия, способствующие развитию социальной компетентности студентов.

Связь между учебной и внеучебной деятельностью студентов до последнего времени даже не обсуждалась в отечественной литературе, однако зарубежные исследователи уделяют этому вопросу достаточно больше внимание. «Дихотомия учебной и внеучебной деятельности имеет мало отношения к послеуниверситетской жизни, где качество профессиональной деятельности, семейная жизнь и общественная деятельность зависит от личностных способностей человека» [4]. По мнению авторов этой работы, в академической деятельности преподаватели показывают студентам альтернативные точки зрения, перспективы культурного разнообразия, учат ответственности за разрешение проблем и конфликтов. Преподаватели выступают кураторами общественной студенческой деятельности. Специалисты американского высшего образования считают, что можно добиться хороших

результатов в развитии студентов, когда академическая и внеучебная деятельность будут одинаково ответственны за обучение студентов [3].

Р. Гарольд выделяет такие способности, как лидерские способности, способности межперсонального взаимодействия, способности планирования программ, способности принятия решений, разрешения проблем, разрешения конфликтов, способности к критическому мышлению, способности постановки целей, делегирования полномочий, управления финансами, привлечением к сотрудничеству, способности к общественной деятельности, которые могут быть сформированы только во внеучебной деятельности [5].

Рассмотрим для примера одно из массовых мероприятий, которой стало доброй традицией в Институте педагогики, психологии и социологии СФУ – Дней института. Традиционно эти дни включают такие мероприятия, как открытие, проведение научно-практической конференции студентов и молодых ученых, проведение конкурсов профессионального мастерства, праздничный концерт, дискотеку, КВН между группами и многое другое. Естественно, необходимо оформление помещений, поиск средств, разработка сценариев, много другой подготовительной работы. Все эти события происходят в течение 2–3 дней, что требует четкого сценария, интенсивности взаимодействий, способности к оперативному принятию решений.

Если соотнести реальные условия проведения этого мероприятия с выделенными условиями становления социальных компетентностей, то мы обнаружим следующее:

- каждый студент сам вправе выбирать возможность и форму своего участия в этом действии – условие свободного самоопределения;

- участникам предоставляется широкий и разнородный спектр видов деятельности – реальная возможность выбора;
- приветствуются все предложения и возможность воплощения своих идей в жизнь – востребованность талантов и умений;
- создаются условия зависимой ответственности – студенты выступают в роли организаторов, заведуют материальными расходами, выходят на лидерские позиции;
- высокий уровень общения и коммуникативные связи на всём протяжении данного мероприятия – коммуникативно насыщенная среда;
- совместные обсуждения и принятия решений, разделение обязанностей – взаимодействие между участниками.

Таким образом, очевидно, что при проведении подобных мероприятий создаются условия для развития различных элементов социальной компетентности. Так, например, для развития социального интеллекта важна возможность проявления инициативы, выбора собственной роли в выполнении того или иного совместного действия, необходимость проявления лидерской позиции. Для становления духовной зрелости важны условия взаимной ответственности за результат совместного действия, понимание важности выполняемой работы, взаимовыручка и поддержка в ситуации совместной деятельности. Социально-профессиональная зрелость обеспечивается тем, что во внеучебной деятельности моделируются некоторые ситуации из будущей профессиональной деятельности, и человек получает опыт проживания таких ситуаций.

Каждый студент имеет возможность участвовать в подобных мероприятиях 3–4 раза в год, таким образом, имеет возможность развивать свою социальную компетентность. Организационной формой такой деятельности выступает

студенческий клуб, в котором человек ощущает себя неотъемлемой частью коллектива, поэтому чувствует личную ответственность за все происходящее внутри него и за выступления перед публикой.

Однако для того, чтобы внеучебная деятельность стала действительно одной из составляющих становления специалиста-профессионала, важно, чтобы она была педагогически организована, чтобы существовали программы и службы, которые стимулировали бы интерес студентов к этой стороне университетской жизни. Сотрудники должны моделировать такие поведенческие ситуации, как взаимодействие и рефлексия, вовлекающая участников в развитие профессиональных интересов и фокусирующая внимание на стратегиях, развивающих талант.

Для реализации этих требований нами разработаны модели педагогического сопровождения включения студентов во внеучебную деятельность. Они включают следующие элементы:

- презентация возможностей внеучебной деятельности в университете;
- демонстрация студентами своих способностей и притязаний;
- включение студентов в различные коллективы студенческого клуба;
- кураторство студентов старших курсов над первокурсниками;
- рефлексия социальной деятельности студентов и её результатов и т. д.

Кроме того, на кафедре общей педагогики разработана система, позволяющая «конвертировать» достижения во внеучебной сфере в учебные результаты в виде зачетов по факультативным курсам и курсам по выбору. Эта система включает в себя написание эссе (реферата) либо курсовой

работы по теме, связанной с внеучебной деятельностью, и обсуждение результатов на кафедре.

Вся эта работа позволяет обеспечивать эффективное развитие социальных компетентностей у студентов, включенных во внеучебную деятельность и использование полученных навыков и способностей в реальной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация // пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
2. Первутинский В. Г Развитие социальной компетентности студента в условиях профессиональной подготовки. – С-Пб., 2002.
3. Мартынова М. Д. Система внеучебной работы со студентами в американском вузе.
4. Blimling G. S. Accountability for Student Affairs: Trends for the 21st Century // Higher Education Trends for the Next Century: a Research Agenda for Student Success. ACPA. 1999. – P. 55.
5. Harrold R. Curricular and Extra-curricular Work // The Bulletin, March. 2002.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т. И. Радикова

Удмуртский государственный университет,

г. Ижевск, Россия

Summary. Cross-cultural way of studying foreign languages helps students to stimulate the cognitive and communicative activities. Besides the multicultural education enlarges the students' outlook and can motivate for independent work.

Keywords: communication, cross-cultural, cognitive, profound.

Цели обучения отражают социальный заказ общества и зависят от условий обучения и языковых потребностей учащихся. Выбор цели зависит от профиля учебного заведения, в котором преподается иностранный язык.

Иностранный язык перестает быть самоцелью, становясь инструментом учебной и профессиональной деятельности. Компоненты межкультурной коммуникативной компетентности имеют непосредственный выход на ключевые компетентности, составляющие единую социально-профессиональную компетентность специалиста. При осуществлении профессиональной деятельности на иностранном языке базовые коммуникативные компетенции – лингвистическая и дискурсивная – позволяют специалисту полно, логично, связно, понятно, лингвистически корректно строить свои высказывания и адекватно понимать речь других людей. Недостаточный уровень сформированности социолингвистической, межкультурной и стратегической компетенций оказывает неблагоприятное воздействие на процесс профессионально-делового общения, может вызывать реакцию неприятия и отчуждения и поэтому не способствует продуктивности выполняемой специалистом деятельности. Коммуникативный компонент обусловлен необходимостью осуществлять диалог в условиях делового общения и коллективного взаимодействия, преодолевать конфликтные ситуации, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации. Этот компонент основан на умении понимать других людей, на знании ролевой структуры и организации коллективного взаимодействия и предполагает овладение высоким уровнем рефлексии в межличностном общении. Нормы и ритуалы являются социокультурными ориентирами. Соблюдение вежливости означает выбор и использование социокультурных средств, адекватных видам равностатусного либо

разностатусного общения. На лексическом уровне в устной диалогической речи студентам необходимо вводить следующие элементы:

1) этикетные клише (формы обращения, приветствия, прощания, а также особенности оформления приказов, просьб, согласия, несогласия и пр.;
2) междометия, которые позволяют в предельно сжатой форме выражать эмоции и волеизъявления;
3) сравнения, идиоматические выражения;
4) десемантизированную лексику, т. е. слова – заменители тех, которые говорящий не может вспомнить;
5) слова-паразиты (вспомогательная лексика), которые позволяют выигрывать время для обдумывания последующего высказывания.

Для стимулирования познавательной и коммуникативной активности обучающихся им целесообразно предъявлять новый, повышенной трудности иноязычный материал в виде печатных текстов, аудио- и видеоматериалов для восприятия, понимания и обсуждения. Обучающие аутентичные материалы содержат неизвестную информацию на иностранном языке, расширяющую представления о профессии, культурном и языковом многообразии мира. После изучения текстового материала в разном предъявлении (чтение, прослушивание, просмотр) следует анализ, а затем формулирование проблемы и обсуждение, для чего предлагаются самые разнообразные коммуникативные задания в ситуациях делового и межкультурного общения. Выполняя разнообразные задания, студенты приобретают новые лингвистические знания, которые позволяют более свободно пользоваться иностранным языком, а также осознавать особенности своего мышления на основе сопоставительного анализа иностранного и русского языков, формируют знания о культуре, реалиях, традициях и обычаях, о достижениях своего и англоговорящего народов в

развитии общечеловеческой культуры. При выполнении заданий аудирования помимо традиционных перед студентами ставятся новые задачи: воспринимать на слух и понимать аутентичные тексты (описания, сообщения, диалоги с опорой на языковую догадку и контекст), а также интересующую информацию (объявления на вокзале, в аэропорту, прогноз погоды). Систематическое выполнение этих заданий формирует необходимый уровень межкультурной коммуникативной компетенции специалиста для его адаптации к условиям межкультурного общения, развивает творческую мыслительную активность и изобретательность, способность творческого участия в межкультурном общении. Необходимо предлагать студентам постепенно усложняющиеся упражнения, которые прививают навык приведения доказательства, что может оказаться чрезвычайно полезным будущим специалистам в беседах на профессиональные темы. Учебная программа по иностранному языку для неязыковых вузов предполагает деятельностный подход – речевая деятельность осуществляется в широком социальном контексте. На первый план выходит функциональная сторона английского языка. Это лексика коммерческой переписки, общественно-политической, социально-культурной, научно-технической, контактно-договорной, компьютерной тематики; речевой этикет делового общения. Студентов обучают навыкам написания делового письма, составления контракта и договора, различиям в деловом британском английском и американском английском языках. Профессиональная направленность обучения является одним из принципов дидактики. Как показывает опыт, овладение иностранным языком обеспечивает непосредственное подключение к информационным источникам мировой культуры, науки и практики, что значительно расширяет профессиональное поле специалиста и влияет на качество его профессиональной деятельности.

Большое значение для преподавателей имеет концепция обучения английскому языку как языку профессионального общения. Проблема неязыковых вузов в том, что объем времени, отведенный на предмет «иностранный язык», весьма незначителен, а цели и задачи, стоящие перед студентами в современных условиях, все более усложняются. Так, Программы обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов, зачастую формулируют эти цели как овладение всеми видами речевой деятельности на основе профессиональной лексики, а также овладение навыками делового общения. Данные цели требуют особого подхода к самому процессу обучения. Развитие навыков и умений, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности, можно с полным правом отнести к наиболее актуальным задачам, поскольку уровень подготовки студентов в этом плане, как показывает практика работы, чаще всего бывает очень низким.

Опыт практической работы показывает, что в подавляющем большинстве студенты неязыкового вуза, наряду с чтением литературы по специальности, которая выступает как основная цель обучения, проявляют интерес к образу жизни, культуре других стран и желание непосредственно общаться с зарубежными сверстниками. Однако содержание обучения в неязыковом вузе больше ориентирует на профессиональную подготовку и не вполне отвечает познавательным потребностям студентов. Как показал анализ, в учебном процессе возникают противоречия между:

• потребностями общества в подготовке специалиста, готового к постоянному пополнению своих знаний, и сложившейся практикой обучения иностранным языкам в неязыковом вузе;

• профессиональной направленностью обучения иностранным языкам и гуманитарным потенциалом предмета

«иностранный язык», который открывает большие возможности познания иноязычной культуры;

• осознанием важности новых информационных технологий и недостаточно высоким уровнем их применения в обучении иностранным языкам;

• получением информации и неумением ее критического осмысления.

Изучать иностранный язык как средство общения без знания мира данного языка невозможно. Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления. Таким образом, основные цели обучения иностранным языкам в вузах на современном этапе можно сформулировать как обучение языку как средству общения между специалистами, максимальное развитие коммуникативных способностей обучаемых, ознакомление с социокультурной картиной мира изучаемого языка.

Именно поэтому нами разрабатывается краткий курс «Страноведение для студентов неязыковых вузов».

В данный момент курс находится на стадии разработки, поэтому пока представляем примерные структуру и содержание.

Таблица 1

Структура курса «Страноведение для студентов неязыковых вузов»

Лекции на языке	От 40 минут – до 2 часов
Просмотр художественного фильма	В зависимости от продолжительности фильма от 1,5 – до 2,5 часов
Обсуждение	От 40 – до 60 мин
Ролевая игра (сцена из фильма)	Подготовка производится заранее. В зависимости от сцены – от 5 до 30 минут
Эссе или реферат	В качестве домашнего задания или презентации на занятии

Таблица 2

Примерные типы заданий к фильмам

Before watching	**While watching**	**After watching**
Read the title of the movie and make your predictions what it is about; Fill the gaps and read the short retelling of the movie.	Answer the following questions while watching the video.	Choose the right variant; Answer the questions.

Примерное содержание курса **«Страноведение для студентов неязыковых вузов»**

- PREHISTORIC BRITAIN (Stonehenge)
- ROMAN BRITAIN (Britannia) (Post-Roman Britain, Sub-Roman Britain)
- ANGLO-SAXON CONQUESTS AND THE FOUNDING OF ENGLAND (Heptarchy and Christianisation, Viking challenge and the rise of Wessex English unification)
- ENGLAND UNDER THE DANES AND THE NORMAN CONQUEST (Norman England)
- ENGLAND UNDER THE PLANTAGENETS (Richard I, Henry III, Black Death in England)
- TUDOR ENGLAND (Henry VII, Henry VIII, Elizabeth)
- 17th century (Colonial England, English Civil War, Restoration of the monarchy, Glorious Revolution
- 18th and 19th centuries Formation of the United Kingdom **(**Industrial Revolution)
- 20th and 21st centuries Political issues.

Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Знание страноведения, т. е. того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчают задачу межкультурного общения, способствуют умению находить общее и разное в наших традициях и стилях жизни, дают возможность вести диалог на равных. Социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимосвязь и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В. В. Болдырева
Донецкий юридический институт Луганского государственного университета внутренних дел им. Э. Дидоренко, г. Донецк, Украина

Summary. Methods of teaching translation in law institute is shown in the context of necessity to modernize the educational system in higher educational establishments in Ukraine and is based on the principle of social and cultural development of students' knowledge about the country/ countries, the language of which they are studying. Some examples are given to prove the difference in interpretation of some «widely-spread» terms.

Keywords: higher educational establishment, teaching translation, modernization, social and cultural factor, legal terms.

Современное высшее образование в Украине стало объектом целенаправленных действий в рамках научного обеспечения процесса обновления образования. К этому процессу относится и реформирование самого образования. Актуальность необходимости внесения изменений в процесс обучения заключается в 1) возросшей подготовке вузами слишком узких специалистов, отвечающих требованиям по отдельно взятому квалификационному реестру и одновременно с этим, 2) недостаточно высоком уровне подготовки специалистов. В связи с этим Министерство образования и науки Украины подготовило новую редакцию закона о высшем образовании. «Мы уже фактически завершили работу над абсолютно новым законом, новой редакцией, а в сущности это фактически новый закон о высшем образовании, вместе с научными работниками и специалистами. Изменения коснулись фактически каждой из 72 статей закона», – заявил министр образования и науки Украины Дмитрий Табачник

во время заседания Общественного гуманитарного совета 26.08.2010 (передает «РБК-Украина») [8].

Исследования в области рынка труда и рынка образовательных услуг показывают необходимость модернизации современного образования таким образом, чтобы обеспечить развитие системы образования в соответствии с потребностями общества. Радикальное повышение уровня обучения переводу в неязыковых вузах – осознанная необходимость нынешнего времени, а для студентов-юристов и работников органов внутренних дел – особенно, учитывая, что г. Донецк будет одним из городов, принимающих чемпионат по футболу Евро – 2012. Обучение иностранному языку может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора, так как « язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [4, с. 20]. Знание перевода лексических единиц и грамматического строя предложений может рассматриваться только как инструмент, с помощью которого можно передать информацию, при этом смысл и понимание данного конкретного текста неразрывно связаны с культурой, традициями и реалиями страны изучаемого языка, который, вне всякого сомнения, должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке.

Перевод юридических текстов и терминов вызывает затруднение во многих случаях из-за того, что в разных странах существуют свои особенности правовой системы и, соответственно, работы правоохранительных органов. Например, такое общеизвестное слово, как «Jurisdiction» в русском языке «юрисдикция» трактуется как «круг полномочий судебного или административного органа по правовой оценке конкретных фактов» [3, с. 1577], а также «1) подсудность, право производить суд, решать правовые вопросы; 2) право-

вая сфера, на которую распространяются полномочия данного государственного органа» [2, с. 597]. В английском языке слово «Jurisdiction», кроме вышеприведенного значения, может трактоваться как « the territorial limits within which the jurisdiction of a court may be exercised» [6, с. 253], т. е. территория, в пределах которой могут осуществляться полномочия суда, в США это также «the district over which a judge, court,etc. has power» [7, с. 371], т. е. территория, в которой судья, суд и т.д. имеет власть (например, штат). Как указывал В. Манукян, американский юрист может сказать не только «court's jurisdiction» («компетенция суда»), но и, к примеру: «In this jurisdiction the rule does not apply» («В этом штате данное правило не применяется»). Кроме того, еще одна особенность состоит в том, что и внутри национальной системы юристы выработали специфический язык и даже стиль, который трудно понять не только юристу или переводчику из другой страны, но и обычному человеку, проживающему в данной «юрисдикции» [1].

Существует несколько подходов к проблеме перевода юридической литературы. Некоторые ученые считают, что перевод должен быть максимально приближен к тексту оригинала для более точного воспроизведения смысла, однако в этом случае, на наш взгляд, необходимо либо а) дополнительно разъяснять реалии страны изучаемого языка, либо б) надеяться, что человек, читающий данный перевод, владеет такой информацией, что, конечно же, проблематично. Следующее направление при переводе юридической литературы основывается на теории о том, что юридический язык следует всемерно приближать к людям, к нормальной речи. Как отмечается в авторитетнейшем английском юридическом словаре, «использование юристами языка, понимаемого не только их узким кругом, но «простыми людьми», безусловно, увеличит их доверие к праву и юристам» [5, с. 18]. На

наш взгляд, юридический перевод следует отличать от художественного, а в связи с этим и осуществлять его в зависимости от задачи, стоящей перед переводчиком, т. е. это может быть точный, «дословный» перевод в виде изложения фактов, а также текст может быть переведен доступным, понятным языком с учетом социокультурных факторов в том случае, если требуется смысловое понимание данного текста.

Однако не следует ограничивать изучение и перевод юридической литературы только через письменные тексты, отбросив владение языком как средством общения, средством коммуникации. Максимальное развитие коммуникативных способностей переводчиков-юристов – вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков в Донецком юридическом институте. Эффективность такого изучения зависит как от наличия знаний и умений по иностранному языку, так и от преодоления межкультурных барьеров, от понимания межкультурных и социальных различий, имеющихся в нашей стране и странах носителях языка.

Библиографический список

1. Манукян В. «Троянский конь» юридического перевода // Юридическая практика. – 2008. – № 7 // http://www.yurpractika.com/article.
2. Словарь иностранных слов. – М.: Рус.яз.,1986.
3. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия. 1986.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., Слово 2000.
5. Burton, William C. Burton’s Legal Thesaurus. 3rd ed. – New York, 1998.
6. Oxford Dictionary of Law // Oxford University Press. – 1997.
7. The All Nations English Dictionary // Colorado Springs. – 1992.
8. http://dozor.kharkov.ua/vlast/kabmin/1073929.html

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А. А. Рзаев, С. Т. Гаджиев
Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. Present article is undertaking attempt in study fundamentally basic and importance of problematically teaching and training history in high schools (college, institutes). Also discover the significance of lectures in present stage, primitively teach, the forms and method of problematic teaching history in high school on basic of practical experience in history department of Baku State University.

Keywords: training history, high schools, problematic teaching.

В современной научной литературе наблюдаются различные, часто противоречивые суждения о сущности и содержании проблемного преподавания в высшей школе. Некоторые педагоги, особенно психологи, преподаватели педагогики и методики преподавания, склонны чрезмерно усложнять цели и задачи проблемного преподавания. Преподаватель, в данном случае, по мнению этих ученых, может ставить и нерешенные вопросы, побуждая студентов самостоятельно искать пути и средства для их разрешения. Имеются и упрощенные представления о проблемном преподавании, в соответствии с которыми все обычные вопросы, возникающие в ходе учебного процесса являются проблемными. Не случайно последователи подобных взглядов считают возможным проблемное изложение всех программных вопросов изучаемого предмета. Мы не одобряем подобных крайностей. Полагаем, что проблемное преподавание в высшей школе (во всяком случае преподавание исторических, обществоведческих и гуманитарных дисциплин) является всегда учебным, и именно этим определяется

его содержание, структура и целевая установка и её направленность. И проблемным такое преподавание, на наш взгляд называется не потому, что здесь рассматриваются дискуссионные или малоизученные вопросы, а потому, что оно обязательно посвящается сложному общетеоретическому вопросу, вызывающим научно-методический и познавательный интерес. В проблемном преподавании преобладают научно-понятийные суждения, а описательно-иллюстративный материал сводится к минимуму и составляет лишь основу для теоретических обобщений. Поэтому проблемность в преподавании придает ему преимущественно аналитико-обобщающий характер. В этом заключаются его особенности и учебно-познавательное значение. Проблемное преподавание создает максимальные возможности для развития у студентов творческого продуктивного мышления, синтетических и аналитических способностей, приобретения умения и навыков самостоятельной работы [1].

Таковы общие дидактические основы проблемного преподавания в вузе. Обратимся, однако, к проблемному преподаванию истории, большой опыт которого накоплен на историческом факультете Бакинского государственного университета. В каждой науке имеются свои особенности проблемного преподавания, и их раскрытие в данном случае представляет большую практическую ценность. Эти особенности обусловлены спецификой каждой науки – её предметом, своеобразием познавательного процесса и даже способом мышления. Считаем, что не будет ошибочным суждение о наличии «математического мышления», «исторического мышления», «философского мышления». В связи с этим вряд ли можно отождествлять, например, методику проблемного преподавания, философии, географии или биологии. В первом случае мы имеем дело с чисто методологической наукой, где каждый вопрос составляет теорети-

ческую проблему, а во втором – речь идет о науках, где описательный элемент занимает довольно большое место. В отличие от естествоиспытателей историк лишен возможности непосредственного эксперимента, так как в исторической науке предмет изучения в большинстве случаев воспринимается не путем непосредственного наблюдения, а через различного рода документы и исторические источники. Историк «пробивается» к истине через сложное переплетение разнозначимых фактов и событий, различных напластований, часто затемняющих истинную сущность, подвергаясь опасности принять следствие за причину, его видимость за подлинный факт. В связи с отмеченным проблема исторического факта является важнейшей теоретико-познавательной проблемой, по сей день привлекающей внимание исследователей [2].

В отличие от ученого-естествоиспытателя, предмет исследование которого непосредственно перед ним, историк имеет дело с историческими фактами, относящимися главным образом к прошлому. Отсюда задача воспроизведения исторического факта, научного отбора из бесконечного многообразия наиболее характерного и подлинного исторического факта.

Важнейшее требование, предъявляемое историку – определение исторического места конкретного факта. Подробное описание какого-либо факта еще не скрывает его сущность и значение в истории. Взятый сам по себе факт ещё ни о чем не говорит. Подлинная сущность, например, исторической битвы определяется место, который занимает данное сражение в более широкой связи исторических событий. Сущность конкретного факта оказывается раскрытой лишь в том случае, если установлены его действительно историческое место и конкретный социальный смысл в реальных объективных связях эпохи. Позволим также себе

заметить, что исторические явления из-за своей большой специфичности, индивидуальности очень трудно поддаются обобщению. Повторяемость в истории носит ещё более относительный характер, чем в природе.

Познание исторического процесса очень сложно, установление научной истины здесь более трудно, чем в естествознании. Таким образом, отмеченные нами особенности исторической науки убедительно показывают, что нельзя ограничиваться лишь одним изучением общедидактических и научно-методических принципов проблемного преподавания. Требуется изучение вопроса изучения дисциплин. Это дает возможность глубже заглянуть в познавательный процесс и понять специфику преподавания и изучения различных наук, приблизить преподавателя высшей школы к подлинно научному обоснованию всей системы проблемного обучения. Отмеченное выше позволит нам перейти к рассмотрению, на наш взгляд, архиважного вопроса – проблемные лекции по истории в вузе, их специфика, структура и особенности содержания.

Лекция в вузе, несмотря на переход на болонскую систему обучения, по сей день сохраняет свою ведущую роль. От её научно-теоретического содержания, педагогического совершенства, методического обеспечения зависит результативность всего учебного процесса. Квалифицированная лекция в вузе – это, на наш взгляд, школа творческого мышления. Лекция не только дает глубокие знания, она, кроме того, представляет эти знания в синтетической обобщенной форме. Лектор, если он подлинный педагог и знающий ученый, открывает путь к познанию сложного исторического процесса, во многом определяет и рационализирует последующую самостоятельную работу студентов. На лекции студент, внимательно слушая своего преподавателя, приучается к логике мышления, всесторонней аргументации, к стройной структу-

ре изложения и культуре языка. Не будет преувеличением замечание следующего характера: лекция – это подлинная лаборатория познания и творческого вдохновения.

Кроме познавательного значения лекция имеет еще и большое воспитательное воздействие на слушателей. Живое общение, эмоциональное влияние педагога на студенческую аудиторию ничем заменить нельзя. Способ и формы изложения, логичность и внутренняя убедительность доказательства, личное отношение к излагаемым событиям, умелая интонация – все это производит огромное впечатление, создает поистине глубокое уважение и веру в своего преподавателя. Нельзя не отметить, что преподаватель в живом контакте со студентами воздействует на них эстетически. Ведь ничего не проходит мимо их внимания – внешний вид преподавателя, манера поведения, открытое, честное и поистине искреннее отношение к своим слушателям. Все эти впечатления молодых людей в значительной степени оказывают большое влияние на формирование их внешней культуры. В практике современной высшей школы читаются различные типы лекций, имеющих разные функциональные и дидактические значения. Наиболее распространенная, выработанная многими годами учебной практики, традиционная универсальная («классическая») лекция. Она по сей день занимает ведущее место в учебном процессе вуза [3]. Отдельные попытки умалить её достоинство ничем не оправданы. Её значение в том, что она сочетает функциональные, дидактические и сущностные задачи лекции, осуществляет всесторонние познавательные цели. Само собой разумеется, её ценность сохраняется лишь тогда, когда она глубоко содержательна и читается на высоком профессиональном уровне. Кроме того, практикуются вводные, тематические, обзорные, заключительные, консультационные и проблемные лекции. Каждые из этих типов имеют свое специфическое назначе-

ние и поэтому взаимно незаменяемы. Однако на современном этапе развития высшей школы все более возрастает роль проблемной лекции. Именно этот вопрос по сути дела является основным предметом нашего исследования в представленной статье. Считаем, что будет вполне уместным и весьма актуальным замечание следующего характера. Проблемная лекция – наиболее сложная форма педагогической деятельности в вузе. Она по праву под силу наиболее опытным и подготовленным преподавателям, так как посвящается сложным теоретико-методологическим вопросам программного учебного предмета. Причем с развитием науки, с расширение её теоретического и фактического арсенала она постоянно усложняется, предъявляя все возрастающие требования к преподавателю и слушателю, в нашем случае студенту. Поэтому проблемная лекция всегда должна быть творческой и динамичной, в полной мере отражать достижения и развитие современной научной мысли. Она предполагает в первую очередь большую эрудицию и педагогическое мастерство лектора. И конечно, проблемная лекция, в отличие от других лекционных форм, более сложна для восприятия и рассчитана на максимальные творческие возможности студенческой аудитории [4].

Проблемные лекции по истории имеют исключительно важное значение, и особенно в профессиональном историческом образовании. Посвященные «магистральным» вопросом исторической науки, проблемные лекции дают возможности по меньшей мере избегать формализма и догматизма в обучении, подводит студентов к правильному, глубокому пониманию закономерности исторического процесса, целенаправленному, сознательному, являющемуся результатом многолетней работы профессора читающего курс, а то и целого коллектива исследователей [5].

Важнейшей особенностью проблемных лекций по истории является то, что они строятся на максимальном использовании историко-сравнительного метода. Именно качество проблемной лекции по истории, её научно-теоретический и методический уровень зависит от квалифицированного стадиально-регионального анализа широкого историко-сравнительного материала. Лишь в таком случае преподаватель может добиться необходимого познавательного эффекта.

Значение историко-сравнительного метода в анализе исторического процесса исключительно велико в условиях современного развития исторической науки.

Исторический процесс исключительно сложен и разнообразен. И обусловлено это многими причинами, темпами развития социально-экономических процессов, особенностями этнических отношений, влиянием внешних политических и идеологических факторов. Для того, чтобы проникнуть в этот сложный исторический процесс, не растеряться в его лабиринте событий и вскрыть его следует усвоить сложные теоретические и методологические понятия, формулируя таким образом историческое мышление и подлинное мировоззрение. Рассматривая общетеоретические вопросы (как и в любой другой науке) преподаватель проблемной лекции имеет возможность избежать неоправданных повторений, обходить второстепенные факты, преподнести содержание своего предмета в наиболее рациональной «экономичной» и концентрированной форме.

Применительно к курсу истории проблемная лекция дает возможность избавиться от отрицательных традиций «микрофактологизма», ещё нередко наблюдаемого в современной педагогической практике. На отрицательные аспекты «микрофактологизма» мы хотели бы обратить особое внимание. Среди студенчества и сейчас наблюдается опре-

деленная ретилизация фактов и дат и в то же время недооценка научных понятий и обобщений. Известный педагог, историк, профессор ЛГУ В. В. Мовродин по этому поводу писал: «На собственном опыте я убедился в том, что студенты часто ретилизируют даты, которые отнюдь не являются открытием лектора, и которые можно найти в любом учебнике, и порой довольно прохладно относятся к выводам и обобщениям, закономерностям, единству в многообразии, так как подавляющее большинство ученых обращаются к историко-сравнительному методу».

Позволим себе заметить, что весьма нежелательно допускать перенасыщенность предмета проблемными лекциями. Их количество должно быть невелико и по возможности расположено равномерно. Особенно это важно на младших курсах, где проблемный аспект только начинают вводиться. Злоупотребление проблемными лекциями на наш взгляд может привести к нежелательным результатам. Следует учитывать, что проблемные лекции по истории сложны по своему содержанию и требуют от студентов большой послелекционной работы. Даже само слушание подобных лекций предвидит большое мыслительное напряжение. Поэтому, разумеется, студент прослушав проблемную лекцию, должен иметь достаточно времени для того, чтобы осмыслить её содержание, изучить рекомендованную литературу, получить консультационную помощь преподавателя. Во всяком случае нельзя допускать, чтобы следующая проблемная лекция читалась в условиях, когда работа студентов над предыдущей еще не завершена. В противном случае можно нанести большой удар по самой идее проблемности. Даже добросовестные студенты, убедившись в бессилии справится с наплывом проблем, поставленных преподавателями, теряют интерес к проблемным лекциям. Наступает разрыв в контакте со студенческой

аудиторией, и затраченный большой труд педагога может оказаться не востребованным, а точнее бесполезным.

И наконец, пожалуй, на наш взгляд важное замечание. Практика высшей школы показывает, что проблемные лекции целесообразно вводить лишь со второго курса. Студентам первого курса они просто не под силу. Ведь они проходят сложный процесс адаптации к учебе в высшей школе. Им не хватает минимума тех знаний, который необходим для осмысленного восприятия сложного содержания проблемной лекции. Кроме этого первокурсники еще не имеют опыта серьезной самостоятельной работы. Поэтому чтение проблемных лекций на первом курсе может привести во многих случаях к отрицательному эффекту. Оказавшись непонятыми, не совсем осмысленными, подобные лекции будут восприниматься формально, «по школьному», вызовут отрицательный интерес. А это в свою очередь может психологически отрицательно отразиться на отношении студентов к проблемным лекциям на старших курсах, что значительно усложняет работу преподавателя в будущем. В связи с отмеченным полагаем, что в профилактических целях целесообразно лишь к концу года студентам первого курса прочитать 1–2 проблемные лекции. Разумеется, их содержание должно быть несколько упрощенным и доступным для данной студенческой аудитории. Подобные лекции если они серьезно подготовлены и методически правильно продуманы, во многом облегчат студентам переход к проблемному обучению на старших курсах.

Проблемная лекция требует от преподавателя большого труда и кропотливой подготовки, подразумевает большую эрудицию, педагогический опыт и, конечно, педагогическое мастерство. Она сложна для восприятия. Эффективность проблемной лекции зависит от того, насколько педагог сумеет учесть объективные возможности сту-

денческой аудитории. Нельзя допускать двух крайностей – чрезмерного усложнения и, не в меньшей мере, неоправданного упрощения популярности. Проблемная лекция должна быть рассчитана на максимальные творческие возможности аудитории.

Все вопросы проблемной лекции должны освещаться с таким расчетом, чтобы студенты не просто «глотали» готовую и «разжеванную» «пищу», а воспринимали содержание лекции с определенным напряжением, вдумчиво прислушивались к аналитическим соображениям преподавателя, следили за логикой мышления. Преподаватель, освещая тот или иной кардинальный вопрос своей лекции, может не раскрыть все его аспекты, а лишь наметить путь самостоятельной его «доработки», логического его «доосмысления». Студенческая аудитория должна быть всегда в творческом напряжении, в состоянии раздумий и внутреннего внимания. Этим, кстати определяется качество каждой лекции, но в первую очередь проблемной лекции.

Отметим также, что не следует абсолютизировать понятие проблемных лекций, резко противопоставлять их другим видам лекций. В каждой лекции, независимо от её формы или типа, всегда имеются вопросы, которые могут быть проблемными. Все зависит от эрудиции, научных интересов, учебно-познавательного замысла преподавателя и, в определенной степени от подготовленности и общего уровня знаний студенческой аудитории. Однако имеются вопросы, которые своим теоретико-методологическим значением, познавательной нагрузкой всегда являются проблемными. И эти вопросы, разумеется, должны быть в центре внимания каждой кафедры и ведущих преподавателей высшей школы.

Проблемная лекция – динамическое вариативное понятие. Здесь не может быть единой схемы. Это вопрос чис-

то творческий. Каждый преподаватель, руководствуясь общими методологическими и методическими положениями, всегда внесет свои особенности в содержание и методику проблемной лекции в зависимости от своего индивидуального опыта.

Проблемная лекция требует большой подготовки. Это серьезный творческий труд. Для того чтобы подготовить текст проблемной лекции, нужны не только эрудиция, знание своего предмета, но и познания в различных разделах исторической науки, философии и особенно методологии истории. Сложным и методологическим ответственным делом является применение историко-сравнительного метода при анализе исторического процесса. Здесь в полной мере проявляется творческая активность, самостоятельность преподавателя. А ведь от квалифицированного историко-сравнительного анализа стадианально-регионального материала зависит научно-теоретический уровень проблемной лекции.

Проблемная лекция – это школа творческого мышления не только для студентов, но и для педагогического коллектива кафедры. Очень полезно, чтобы текст проблемной лекции был рассмотрен на кафедре, поскольку обсуждение такой лекции имеет большое познавательное значение, особенно для молодых преподавателей. Не менее полезно и посещения проблемных лекций молодыми педагогами. Ведь здесь представляется возможность наблюдать «живой» учебный процесс, организуемый опытным педагогом, понять «механизм» педагогического мастерства, методическую систему, обеспечивающую педагогический успех. Среди педагогов высшей школы давным-давно «сосуществуют» две точки зрения на способ чтения лекции в вузе. Одни полагают, что лекцию следует читать, как говорится, «с листа». Другие считают, что лекции в вузе следует чи-

тать в свободной форме, без всякой связи с записями. Каждая из сторон имеет, разумеется, свои аргументы. К дословному чтению текстов своих лекций обращались, как известно, крупнейшие педагоги – историки, Т. Н. Грановский, В. О. Ключевский, Д. М. Петрушевский. Их лекции были весьма содержательными, составляли оригинальные творческие произведения. Многие тексты этих лекций, записанные студентами, были затем опубликованы и вошли в сокровищницу серьезной монографической литературы. Благодаря таким студенческим записям сохранились для дальнейших поколений ценнейшие лекции Т. Н. Грановского. Однако при всех указанных преимуществах метод «чтения с листа» имеет серьезные недостатки. Он связывает педагога с конспектом лекции, делает ее малопривлекательной скучноватой. Преподаватель в данном случае не может установить живого контакта с аудиторией, следить за ней, чувствовать её психологический «настрой» и соответственно менять способ изложения, варьировать интонацию анализа и рассказа. Поэтому снижается познавательный эффект такой лекции и ослабляется личное педагогическое влияние преподавателя на студентов. Лекции в высшей школе – это серьезный труд педагога и ученого. Здесь каждое слово должно быть продуманным и взвешенным, а каждое определение – научно аргументированным, четким и грамотно оформленным. «Вольности» здесь недопустимы. Эти требования тем более относятся к проблемным лекциям.

Лекция и, прежде всего, проблемная лекция по истории, должна быть полностью написана. Однако конспектом нужно пользоваться, но не читать. Для этого целесообразно иметь расширенные записи, которые дают возможность преподавателю следить за контекстом конспекта, обращаясь к нему лишь в тех случаях, когда возникает необходимость точно воспроизвести важное теоретическое определение или

восстановить в памяти какой-либо важный фактический материал. Во всем остальном лекция читается в свободной форме, сочетая таким образом все лучшее, что имеется у обеих методик чтения лекций в высшей школе.

Проблемное преподавание в вузе, его успехи зависят от многих факторов. Прежде всего, эта форма обучения предвидит фронтальное применение всеми кафедрами факультета и преподавателями, ведущими лекционные курсы истории. Формальное и локальное введение проблемного обучения не может дать необходимых результатов. Ведь проблемное обучение ставит перед преподавателями и студентами повышенные требования, что связано с необходимостью существенных изменений во всей работе кафедры. Это наглядно показывает опыт кафедры истории Азербайджана Бакинского государственного университета. Если же проблемное преподавание будет осуществляться лишь отдельными педагогами, ожидаемого эффекта может и не быть. Более того, не исключено, что единичная практика может внести некоторый диссонанс в учебную жизнь кафедры, нарушить установившуюся в ней традицию. И это вполне объяснимо. Ведь лекции, в данном случае, будут читаться на различных уровнях, с различными требованиями к студентам, с разной системой их самостоятельной работы. Таким образом, оптимальный эффект в проблемном преподавании можно получить лишь в том случае, если оно будет проводится в условиях полной согласованности и единства в планировании, содержания, методических принципов в работе всей кафедры и каждого преподавателя, ведущего лекционные курсы [6].

Весьма важное значение в успешном осуществлении проблемного обучения имеет преемственность в учебном процессе. Вопрос о преемственности является одним из наиболее сложных и малоизученных в методике высшей школы. На наш взгляд, преемственность в учебном процессе основ-

ной фактор в успешном решении всех задач стоящих перед современной высшей школой. Особое значение этот принцип имеет в условиях проблемного преподавания и истории.

Выразим некоторые соображения по данному вопросу. Преемственность, на наш взгляд, – это принцип обучения, сущность которого заключается в том, что каждая новая ступень познания строится на фундаменте уже приобретенных знаний. Причем эта система формулируется из всех источников знаний, полученных студентами при изучении всех предметов – истории, философии, политологии, экономической теории, иностранного языка и др. Практически это значит, что все преподаватели каждого последующего этапа обучения обязаны учитывать те знания и опыт, которые студенты уже приобрели в прошлом, на предыдущих курсах. Одним из важнейших принципов преемственности является постоянное умеренное и посильное усложнение содержания всех способов и форм обучения. Именно этот принцип превращает обучение в творческий процесс, обеспечивает познавательное развитие и поступательное усовершенствование профессиональных знаний студентов.

Особое значение преемственности заключается в том, что она предотвращает дублирование в изложении учебного материала. Дублирование нельзя смешивать с понятием повторение. Дублирование – это постоянное копиальное повторение одних и тех же положений, утверждений и формул на одном познавательном уровне. Подобная практика снижает интерес к учебе, насаждает догматизм и формализм в учебном процессе, приводит к бесполезной трате учебного времени и, главным образом, тормозит познавательный, творческий рост студентов.

Преемственность, разумеется, основана на повторении, без которого немыслимо обучение. Повторение, осуществляемое на принципах преемственности обеспечивает посто-

янное восхождение по ступеням знаний. Это значит, что каждый преподаватель независимо от того, какой предмет он читает, обращаясь к уже известному студенту понятию или явлению, обязан внести новые познавательные элементы и этим углубить процесс познания.

Преподаватель, игнорирующий принцип преемственности, не только снижает познавательный уровень своей лекции, но и создает невыгодное впечатление о ней у студенческой аудитории. Преемственность, проводимая фронтально всеми кафедрами и преподавателями соответствующего факультета, дает возможность получить оптимальный эффект в решении задач, стоящих перед современной высшей школы.

Посмотри, как выглядит принцип преемственности применительно к проблемному преподаванию истории.

В силу специфики проблемного преподавания истории, преемственность здесь должна занимать особое место. Ведь само название «проблемная лекция» говорит о том, что она посвящается большим теоретическим вопросам истории, имеющим чаще всего «сквозной» формационный или общеисторический характер. Это значит, что здесь приходится иметь дело с теоретическими понятиями и явлениями, изучение которых нельзя осуществить на протяжении одной или нескольких лекций и требуется длительное время, подчас весь период обучения в вузе. Таким образом, в формировании подобных понятий могут принимать участие не один преподаватель и даже не одна кафедра, а весь педагогический коллектив факультета. Разумеется, познавательная эффективность в решении столь сложной задачи может быть достигнута только в условиях последовательного применения принципов преемственности. Обратимся к некоторым примерам.

Возьмем общеисторические понятия – класс, государство, революция и т. д.; понятие формационного масштаба –

род, племя, феодал, рабочий, капиталист, сословия, монархия, республика и т. д.; локальные исторические понятия – греческий полис, римский колонат, варвар, пуританизм и т. д. Мы взяли лишь отдельные примеры, но их достаточно, чтобы понять, что историку приходится постоянно иметь дело с историческими понятиями, требующими длительного изучения, применения принципа преемственности. Посмотрим, например, как формируется понятие «государство». Это длительный процесс. Вопрос о государстве студенту приходиться изучать фактически на протяжении всей учебы в вузе. Причем к этому причастны не только преподаватели-историки, но и преподаватели философии, экономической теории, теории государства и права, педагогики и др. Студенту многократно приходится воспринимать повторения одних и тех же формул положений, определений. Самое главное зло здесь в том, что студенты не поймут смысла этих многократных повторений, не увидив в них источник новых знаний и, потеряв к изучаемому вопросу интерес, будут его заучивать формально, догматически. И, в конечном счете, многолетнее изучаемое понятие о государстве будет воспринято не в полной мере, не в историческом развитии, а статично и поверхностно.

Как же в действительности следует руководствуясь принципом преемственности, изучать столь сложное общеисторическое понятие – «государство». Прежде всего, учитывать перспективу многолетнего изучения вопроса, не следует забегать вперед и на каждом этапе обучения опираться лишь на те знания, которые уже имеются у студентов. Новые аспекты в теорию вопроса можно и следует вводить лишь тогда, когда это сопровождается новой информацией. Существенные познания вопроса о государстве студенты уже получают на первом курсе, параллельно изучая историю первобытного общества, древневосточного, античного мира. По-

этому в самом начале учебного процесса преподаватели названных предметов должны работать согласованно, руководствуясь принципом преемственности. Студенты первого курса имеют возможность изучать понятие на исторических материалах преимущественно в трех аспектах: происхождение государства, его классовое назначение и исторический характер. Тот преподаватель, который приступил раньше к изучению данного раздела программы (это обычно бывает при преподавании истории древнего мира) должен наиболее полно и последовательно раскрыть отмеченные нами аспекты проблемы, а его коллега, изучающий эти же вопросы на материале истории славянских периодов, может опереться на приобретение студентами знания. Он расширяет фактические горизонты в истории государства, обращает внимание на особенности происхождения государства на территории Восточной Европы и этим углубляет анализ проблемы. Однако, чтобы избежать дублирования, преподаватель не повторяет уже изученные студентами положения, не прибегает к повторному цитированию основополагающих идей, ограничившись лишь синтетической их передачей и раскрытием их значения для уяснения исторического процесса в Восточной Европе.

Однако на первом курсе, как видим, осуществляются только начало изучения истории государства. Студентам предстоит его изучать на материалах генезиса западноевропейских государств и убедиться в вариативности этого понятия. К тому же на первом курсе рассматриваются не все аспекты проблемы. Например, вряд ли целесообразно рассматривать здесь типы и формы государства. Ведь для типологии не хватает еще сравнительного материала, так как студенты знакомы лишь с одним типом государства – рабовладельческим.

Считаем, что впервые к изучению вопроса о типах и формах государства можно приступить лишь на втором кур-

се, при рассмотрении вопроса о возникновении сословной монархии (обычно на французском материале). В нашем распоряжении имеется уже определенный историко-сравнительный материал. Студенты уже знакомы с двумя типами государства – рабовладельческим и феодальным. А государственных форм, как известно имеется предостаточно. Так что, опираясь на имеющиеся некоторые познания студентов, можно сделать первые весьма существенные методологические обобщения по вопросу о государстве.

Прежде всего следует уяснить, что тип государства и форма государства – понятие различные. Тип государства – формационное понятие: какова социально-экономическая формация, таков и тип государства (рабовладельческий, феодальный). Форма государства определяется не формацией, а уровнем развития страны, характером социально-экономических отношений и т. д. Поэтому каждая формация может иметь различные формы государства: монархия в ее различных вариантах, республику в различных её проявлениях и сочетаниях.

Студенты уже знают, что в рабовладельческую эпоху государство выступало в форме республики (греческий и римский варианты), монархии (восточная деспотия, римская империя). Таким образом, приступая к изучению феодально-сословной монархии в Западной Европе, преподаватель имеет возможность, опираясь на знания студентов, сделать первые теоретические обобщения по вопросу о путях и формах государства.

Не выходя за рамки возможного (познания студентов ещё весьма ограничены), мы прежде всего уясняем причины возникновения монархии как первой формы централизованного феодального государства.

Таким образом, на втором курсе мы расширяем познавательный спектр понятия о государстве, одновременно уг-

лубляя знания студентов по уже известным им аспектам (происхождение государства, его классовая природа и функции). Преподаватели старших курсов, следуя принципам преемственности, при дальнейшем изучении проблемы учитывают уже имеющиеся у студентов знания, избегая тем самым ненужного дублирования.

Изучение истории государства завершается на последнем курсе, где студенты знакомятся с созданием и деятельность независимого Азербайджанского государства. Именно принцип преемственности дает возможность глубоко теоретически осознать проблему, всесторонне осмыслить процесс развития государства на различных этапах истории общества.

Приведенный пример ещё раз убеждает в исключительном значении принципов преемственности в преподавании истории в вузе, тем более в проблемном преподавании. Профессор или доцент, читая проблемную лекцию в условиях «комплексного» применения принципов преемственности, опираясь на частичное знания студентами рассматриваемого вопроса, может рационально использовать учебное время, добиться оптимального научно-познавательного эффекта. Каждая такая лекция будет не параллельным звеном в «неупорядоченных» знаниях студентов, а восходящей ступенью к вершинам исторической науки.

Как слушать проблемную лекцию (или к вопросу её восприятия студенческой аудиторией). Эффективность проблемного преподавания в широком плане во многом зависит от умения студентов слушать проблемную лекцию. А это далеко не праздный вопрос. Отметим, что далеко не все студенты, даже окончившие институт, умеют квалифицированно и творчески слушать теоретический доклад или лекцию, тем более проблемную лекцию. Это связано с тем, что в высшей школе указанному вопросу уделяется недостаточное внимание. Сама система преподавания подчас мало содейст-

вует формированию у студентов творческого восприятия лекционной информации. На наш взгляд, студенты по характеру восприятия лекции делятся в основном на три группы: одна механически записывает лекции, не осмысливая её; другая стремится выйти за рамки репродуктивного мышления; третья подходит к лекции творчески, пытаясь осмыслить содержание прослушанной лекции, рассуждая и возражая. Если мы обратимся к лекциям по истории, то придется констатировать, что студенты, стремятся максимально записать фактический материал лекции, опуская теоретико-методическую её часть. Эта фетишизация исторического факта не случайна. В ней отражена еще во многом сохранившаяся традиция фактографизма как в учебном процессе, так и методической науке. Академик Е. М. Жуков ещё в конце 70-х годов XX в. писал по этому поводу следующее: «в исторической науке необходимо окончательно преодолеть преобладание описательности и взять курс на то, чтобы исторические труды обязательно содержали необходимые обобщения, помогали раскрыть объективные закономерности общественного развития» [7]. Отмеченное весьма актуально и в нынешних условиях развития исторической науки.

Нельзя не учесть некоторые субъективно-психологические обстоятельства. Бывает, что и сами преподаватели своими непомерными требованиями фактических знаний и недостаточным вниманием к обобщениям формируют у студентов неправильное понимание вопроса о соотношении этих двух компонентов исторических знаний. Следует учитывать также то, что студенты больше склонны к механическим записям фактической информации лекции потому, что это легко и просто. Разумеется, очень трудно слушать лекцию творчески, следить за логикой рассуждения преподавателя схватывать (уловить) главное в теоретическом его анализе и всю эту мыслительную работу совмещать с за-

писями. К тому же творческое восприятие лекции, тем более проблемной лекции, требует от студента определенных знаний и навыков творческого мышления. Все это приобретается временем, большим трудом студента и в немалой степени с помощью преподавателя.

Посмотрим, каким образом преподаватель должен и может помочь студенту приобрести умение творчески слушать и воспринимать проблемную лекцию по истории, обобщая опыт, накопленный преподавателями исторического факультета БГУ.

На первом курсе студенты должны получить необходимые навыки слушать «обычную» вузовскую лекцию. Заранее отметим, что эта задача не из легких. Ведь здесь требуется преодолеть поурочный стереотип, выработанный многими годами школьного обучения. Студенту, вчерашнему школьнику, приходится перестраиваться и приучаться слушать двухчасовую лекцию, сохранять внимание и восприимчивый настрой на протяжении столь длительного времени. Преподавателю следует внимательно учитывать эту весьма серьезную «перестройку» в жизни и учебе первокурсников и его помощь здесь особенно нужна.

Преподаватель, прежде всего, должен по возможности преподнести свои лекции максимально доступными, не снижая в то же время их научно-теоретического уровня. Для этого требуется, чтобы лекция читалась в размеренном темпе, четко интонировано. До начала лекции необходимо дать её тему с необходимыми к ней комментариями, назвав главные вопросы. Очень полезно по истечении некоторого времени отобрать несколько конспектов лучших студентов, проанализировать их, провести затем консультационную беседу, в ходе которой на конкретных примерах показать, что в лекции следует фиксировать и в каком порядке, что можно опускать или максимально сократить. Лишь после того, как

студенты-первокурсники адаптируются к условиям вузовской лекционной практики, в какой-то мере приучаться одновременно слушать и фиксировать содержание двухчасовой лекции, можно перейти к дальнейшему введению новых элементов в работе над вузовской лекцией.

Очень важно привить студентам первые навыки самостоятельного чтения излагаемого лекционного материала, отделение главного от второстепенного, описательной его части от теоретической. Из личного опыта мы убедились, что этого достичь очень трудно. И главной причиной является то, что у студентов ещё не хватает знаний и методологической подготовки, чтобы правильно ориентироваться в сложном переплетении исторических фактов, определить их место в историческом развитии. Разумеется, умение приобретается знанием и опытом. Но это далеко не стихийный процесс. Роль преподавателя здесь очень велика. От него во многом зависит, чтобы приобретения знаний студентами сочеталось с усовершенствованием их труда, с приобретением опыта творчески воспринимать вузовскую лекцию.

Прежде всего, сама лекция должна быть на высоком методическом уровне. Её структура, четкое чтение её содержания должны помочь студенту улавливать главные вопросы лекции, определять главное и второстепенное. Очень полезно для этой цели подготовить специальную лекцию, предложив студентам в ходе прослушивания развернуть её план, передав его преподавателю. Здесь мы обнаружим различный уровень их совершенства: одни покажут более или менее самостоятельное умение читать содержание лекции, другие обнаружат лишь начало творческого роста, а третьи, как обычно, проявят полное бессилие. Разумеется, последние – наиболее слабо подготовленная часть студентов. Проведенная беседа со студентами по поводу этих записей всегда убедительна и поучительна. Здесь каждый студент видит свои ошибки и

получает совет преподавателя о дальнейшей работе. Подобный эксперимент очень полезен и для преподавателя – он дает возможность впредь организовать дифференцированную консультационную помощь студентам.

Таким образом, студенты на первом курсе избавляются от «школьного синдрома» и обучаются слушать и понимать вузовскую лекцию, делать осмысленную её запись. Лишь такая предварительная и кропотливая подготовка студентов первых курсов дает им возможность перейти к работе в условиях проблемного преподавания.

Творчески воспринимать проблемную лекцию – большой труд, требующий исключительного напряжения. Ведь на подобной лекции преподаватель не описывает, а анализирует, и его изложение представляет единую и неразрывную логическую цепь мыслительного процесса. И студент здесь не может отвлекаться: он должен сохранить глубокое внимание на протяжении всей лекции. В противном случае он потеряет логическую нить рассказа преподавателя и утруднит себе творческое восприятие самой лекции. И все это студент обязан сочетать с записями, которые должны быть творческими, осознанными. А совершать такую работу, тем более студенту, еще не искушенному в подобных делах, очень трудно. Ведь здесь требуется слушать и внимательно следить за мыслью преподавателя, вдуматься, понять излагаемое и творчески принятую и переосмысленную информацию зафиксировать в тетради. Разумеется, подобное умение слушать проблемную лекцию приобретается не сразу, а длительным и упорным трудом. Помощь педагога имеет здесь большое значение. Прежде всего преподавателю, начинающему первую проблемную лекцию, необходимо проинформировать аудиторию о предстоящей новой лекционной форме, рассказать об её особенностях, о перспективных обязанностях студентов. Они должны знать, что им предстоит большой и мощный, но интересный труд.

На первом курсе особое внимание следует уделить первым лекциям. Они должны быть несколько упрощенными, неперегруженными сложными теоретическими определениями и терминами. Сама структура лекции должна быть предельно четкой: преподаватель должен помочь студенту преодолеть первые трудности в слушании и восприятии проблемных лекций. Для этого сначала следует дать план лекции с широкими комментариями, указать логику расположения вопросов и значение каждого из них. Полезно обратить внимание студентов на то, что главное в проблемной лекции – это понимать, осмысливать, а не заучивать; это обобщение, а не сам факт. Помогает студентам четкое интонированное изложение, акцентуированное выделение важнейших положений, выводов и научных определений. Следует учитывать, что студентам трудно схватывать (нужно еще и фиксировать) синтетические мысли преподавателя. Для этого вполне оправданы повторения наиболее трудных определений и даже небольшие паузы, чтобы студент мог спокойно подумать и еще раз посмотреть в свои записи, найти возможные ошибки или неточности.

Большое внимание следует уделить рекомендации литературы к проблеме. И делать это целесообразно не в начале, а в конце лекции. В таком случае преподаватель, опираясь на материал только что прочитанной им лекции, может сделать библиографический анализ предлагаемых публикаций и этим помочь студентам в послелекционной работе. Необходимо увидеть, с какой книги или статьи начать изучение, какие разделы, главы и страницы представляют наибольший интерес для решения поставленной проблемы. Литература должна быть вначале небольшая по объему и вполне доступная для студентов, лишь недавно приступивших к проблемному изучению истории.

Последний вопрос – это студенческие записи проблемных лекций. От умения квалифицированно и быстро запи-

сать прослушанную лекцию в значительной мере зависит её результативность. Незаписанная лекция, какой бы содержательной она ни была, теряет свое значение. Со временем впечатление о ней сглаживается, забываются отдельные положения и в конечном счете остаются в памяти лишь общие условные контуры сравнительно недавно прослушанной лекции. А ведь студенту приходится часто обращаться к своим записям лекции преподавателя, вспоминать выраженные им идеи, положения, советы. Для этого требуется вести такие записи, которые дали бы возможность полностью восстановить в памяти содержание проблемной лекции преподавателя независимо от времени её прочтения. Вести подобные записи проблемной лекции значительно труднее, нежели делать конспект «обычной» информационно-описательной.

Аналитический рассказ дословно записать нельзя. Ведь сначала нужно осмыслить услышанное, а затем, трансформируя сквозь призму индивидуального восприятия, принятое зафиксировать. Но в это время студент может отстать от преподавателя, который ушел к освещению другого вопроса. В таких условиях вряд ли возможны подробные конспекты практикуемые в студенческой среде. Здесь требуются «оперативные» формы ведения записей. Описательное по-видимому отпадает. В проблемной лекции необходимо зафиксировать теоретические положения, определения, выводы, логический ход анализа и доказательство, научную терминологию. Очень полезно научить студентов пользоваться условными обозначениями, которые всегда имеют индивидуальный характер и доступны и понятны лишь их авторам. Таким образом, записи проблемных лекций – это чисто индивидуальное творчество каждого студента. Они сами по себе представляют большой интерес: в них отражено общее развитие автора, манера и глубина его мышления, логика доказательств, аргументация, грамотность в культуре письма.

Целесообразно по истечении некоторого времени познакомиться со студенческими записями. Для этого необходимо познакомиться (выборочно) со способом ведения конспектов нескольких студентов и тщательно их изучить. Преподаватель здесь может обнаружить много интересного и поучительного для себя. Из студенческих записей будет видно, как воспринимает аудитория его лекции, какие вопросы представляют для студентов наибольшую трудность, какие допускаются наиболее типичные ошибки, как ведутся записи, и пр. Встретившись со студентами (лучше всего во время консультации), преподаватель на конкретном материале должен показать все слабые стороны в их работе. Особое внимание следует обратить на ошибки, допускаемые студентами в обобщениях, научных определениях и терминологии, указав, какими путями необходимо от этих «грехов» избавиться, разумеется, нужно очень тщательно рассмотреть грамотность формы и культуру записей.

Подобные встречи со студентами, хотя и не частые, представляют большой педагогический интерес. Они сближают педагога с его воспитанниками и помогают изучить каждого из них, вскрыть индивидуальность, способность, интересы. Складывается общее впечатление о студенческой аудитории. А это имеет большое значение для преподавателя, читающего проблемные лекции, особенно в связи с переходом на болонскую систему. Ведь проблемное чтение требует, чтобы учащиеся точно понимали своего преподавателя, быстро схватывали ход его логического мышления. Лишь такой психологический, интеллектуальный контакт педагога и аудитории обеспечивает оптимальный эффект проблемного преподавания.

Таким образом:

1. Проблемное преподавание истории – не абстрактный вопрос, а насущная потребность в условиях современной

высшей школы. Все возрастающий поток научной информации постоянно усложняет процесс обучения. Традиционная система вузовского преподавания, особенно её описательно-информационная направленность, становится несовместимой с новым уровнем современной исторической науки. Проблемное преподавание дает возможность, сохранив лучшие традиции «классической школы», преодолеть её недостатки и поднять учебно-познавательный процесс в соответствии с современными требованиями.

2. Проблемное преподавание истории рассчитано на развитие творческого (продуктивного) мышления, на формирование специалиста, владеющего не формальными, а творческими знаниями не только современной исторической науки, но и умеющего сохранить свой творческий труд на уровне все возрастающих её требовании в будущем.

3. Нельзя злоупотреблять проблемными лекциями по истории, так как это может снизить фактические знания студентов. Проблемные лекции должны посвещаться только магистральным вопросам исторической науки и органически сочетаться с другими видами лекций. Познание методологии должно базироваться на твердом фундаменте фактической истории.

4. Оптимальный успех проблемного преподавания истории может быть достигнут в условиях широкого фронтального осуществления проблемно-лекционной практики и последовательного применения принципов преемственности.

5. Успех проблемного преподавания в значительной мере зависит от умения слушать проблемную лекцию. Следует учесть, что навыки воспринимать проблемную лекцию, делать необходимые творческие записи требуют от студента большого труда. Особенно важно отучить студентов от механической, непродуманной фиксации лекции преподавателя. Успех в этом важном деле зависит от педагога, его уме-

ния привить интерес к своей лекции, творчески её воспринимать и творчески вести записи.

Библиографический список

1. Вергасов Р. М. Проблемное обучение в высшей школе. – Киев. Высшая школа, 1985. – С. 84.
2. Иванов Г. М., Коршунов А. М., Петров Ю. В. Методологические проблемы исторического познания. – М.: Высшая школа, 1981.
3. Микещина Л. М. Новые образцы познания и реальность.– М.: РОССПЭН, 1997; Некласса А. Трансмутация истории // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 58–71.
4. Постижение истории: онтологический и гиосеологический подход. – Минск: БГУ, 2002.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Наука, 1984. – С. 98.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Высшая школа. – С. 106.
7. Мавродин В.В. Школа творческой зрелости // Вестник высшей школы. – 1979. – № 4. – С. 57.
8. Заварихин С.П. Историзм и проблемность // Вестник высшей школы. – 1989. – № 1. – С. 13.
9. Жуков Е.М. Теоретические проблемы всемирно-исторического процесса. – М.: Наука, 1978. – С. 5.

ВЫСТАВОЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

О. Р. Ахунова

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Summary. Article is devoted modern exhibition formation of Russia. In it the solved and not solved problems for today are considered.

Keywords: exhibition, education, exposition, exposition design.

В наше время выставки имеют самый большой удельный вес в комплексе маркетинговых активов. Именно выставки привлекают в компанию самый большой поток клиентов. Вообще выставка – это та самая стартовая площадка, на которой происходит первая и зачастую важная встреча клиента и поставщика. И главная задача экспонента – завлечь своей продукцией или услугами.

Каждая выставка, как зеркало, отражает в концентрированном виде рынок товаров и услуг, тенденции и перспективы развития отрасли.

Выставочная деятельность давно сформировалась как самостоятельная отрасль экономики, которая требует высококвалифицированных специалистов. Число выставочных учреждений увеличивается с каждым годом, таким образом, увеличивается спрос на специалистов по выставочному делу.

Структура образования в России, так же, как и за рубежом, основана на дуальной системе обучения. Общая основа закладывается в виде высшего образования по специализации маркетинг или менеджмент мероприятий на базе классических университетов, в дополнение к которой выставочники имеют возможность получить квалификацию в одной или более специализации выставочного менеджмента – проектный менеджмент, организационно-техническое обеспечение, маркетинг, реклама выставок и т. п. [1].

Одна из проблем, которая существовала лет 10 тому назад, – это отсутствие преподавателей, глубоко знающих теорию менеджмента и маркетинга и имеющих большой практический опыт в выставочном бизнесе.

В 2004/2005 учебном по инициативе Института современных коммуникационных систем и технологий Международной академии бизнеса и управления Учебно-методическим объединением по рекламе УМО МГИМО (У)

МИД РФ в рамках подготовки специалистов по рекламе выделена новая специализация «Выставочное дело и реклама». Набор осуществляется по очной и очно-заочной (вечерней) форме обучения на базе среднего образования и по очно-заочной форме обучения на базе высшего образования – второе высшее образование. Дополнительно к изучаемым актуальным предметам по рекламе, паблик рилейшнз, интегрированным маркетинговым коммуникациям, риторике, имиджелогии, репутационным технологиям, психологии, социологии рекламной деятельности, рекламному дизайну студенты проходят теоретический и практический курс по следующим дисциплинам специализации: «История выставочного дела», «Основы выставочной деятельности», «Правовое обеспечение и государственное регулирование выставочной деятельности», «Выставочный менеджмент», «Технология разработки и реализации выставочного продукта», «Выставочный маркетинг», «Коммуникационный консалтинг (выставочной деятельности)», «Выставочный дизайн и сервисное обслуживание», «Оценка эффективности выставочного проекта». Подготовка специалистов на основе Генерального соглашения ведется совместно со специалистами Всероссийского выставочного центра и Экспоцентра [4, с. 26].

Итак, остается ещё одна проблема, которая не решена на сегодняшний день в выставочном образовании.

Создание любого выставочно-ярмарочного мероприятия обязательно предусматривает создание экспозиции, то есть специальной организации предметно-пространственной среды для многопланового показа. И главная задача экспозиции – обеспечить визуальный контакт человека-зрителя с объектами показа [3, с. 34].

Экспозицию создают застройщики. Главная проблема застройщиков – дизайнеры. Воспитать креативный коллек-

тив и правильно сформулировать перед ним задачу удаётся далеко не всем. Те, кто справился с этим, скрывают имена своих творческих сотрудников, таким образом защищая их от переманивания конкурентами. Часто удачливые экспозиционеры сами становятся владельцами компаний-застройщиков и формируют бизнес под свои возможности. Профессиональные экспозиционеры работают очень изолированно и не участвуют в привычных для дизайнеров мероприятиях. Вычислить авторство того или иного экспозиционного решения крайне сложно.

Кадровый дефицит объясним. В России нет утвержденной Министерством образования официальной специализации дизайнера-экспозиционера. И, следовательно, учебные заведения не имеют права на подготовку узких специалистов. Основной источник пополнения профессиональных рядов – наиболее близкие универсальные специальности: архитектура, проектирование интерьеров, реклама. В Москве их готовят многочисленные факультеты дизайна непрофильных институтов, Строгановская Академия, МАРХИ, в Санкт-Петербурге – Мухинская Академия. К студентам этих вузов выставочники присматриваются, начиная с первого курса. Специфика профессии выставочного дизайнера в том, что, помимо креативных способностей, он должен обладать суммой знаний о современных технологиях формирования экспозиций. А преподавателей, способных преподнести их в полном объёме, в России практически нет [2, с. 35–36].

Весь наш мир организован с учётом практик экспонирования – публичной и локальной демонстрации объектов или событий. Демонстрационные залы, торговые витрины, рекламные акции, шоу, публичные праздники, зрелища, презентации, представительские офисы – всё это создаётся с помощью сходных методов и единых технологий.

С этой точки зрения выставочная деятельность долго ещё будет востребована обществом, таким образом, образование в этой сфере просто необходимо.

Библиографический список

1. Исакова Н. Управленческие таланты – в борьбе за место под выставочным солнцем // Журнал ТПП РФ «Экспо Ведомости». – № 1. – 2008 г. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.informexpo.ru/new/view_content.php?id=2176
2. Литвинов В. В. Практика современной экспозиции. Втрое издание, дополненное и переработанное: монография. М.: РУДИЗАЙН, 2010. – 400 с.
3. Петелин В. Г. Основы менеджмента выставочной деятельности: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Экономика и управления» (060000), специальностям «Коммерция» (351300) и «Реклама» (350400). – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 447 с.
4. Шарков Ф. И. Выставочный коммуникационный менеджмент (управление выставочными коммуникациями). – М.: Альфа-Пресс, 2006. – 256 с.

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Ю. Н. Шматов

Волгоградский государственный педагогический университет, г. Волгоград, Россия

Summary. The teacher in his activities must create conditions, in which the student would test confidence of and internal satisfaction. Creation these conditions might be only when using situations of success. Discussed features of improvement and quality processes in view of hypermedia's opportunities of using success situations are considered in teaching organic chemistry.

Keywords: situation of success, success of teaching, hypermedia system in teaching organic chemistry.

Основной целью статьи является определение влияния ситуаций успеха [1], созданных при помощи гипермедийных технологий, на качество знаний студентов по органической химии. В связи с этим был проведен педагогический эксперимент среди студентов 3 курса естественно-географического факультета специальности 050101 «Химия» с дополнительной специальностью 050102 «Биология» и бакалавров по направлению «Естественнонаучное образование» Волгоградского государственного педагогического университета.

Разработана модель педагогического процесса, нацеленного повышение качества знаний студентов по органической химии. Эта модель на основе применения ситуации успеха рассмотрена как определенная последовательность трех стадий.

Под качеством знаний понимается степень удовлетворения ожиданий студентов от организации учебного процесса или степень достижения целей и задач, поставленных преподавателем. Для преподавателя химии качество образовательного процесса определяется как нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт учебно-воспитательного процесса, в котором воплощается социальный заказ общества. Основным критерием качества образовательного процесса является результат, показателями которого являются знания и умения. Под знанием понимается результат духовной и практической деятельности, выраженной в системе фактов, представлений, понятий, правил, законов, теорий. Качество знаний подразумевает целостную совокупность относительно устойчивых знаний, характеризующих результат учебно-познавательной деятельности студентов [2].

Знания можно охарактеризовать следующими критериями:

1) системность знаний как интегративное качество, являющееся результатом взаимодействия, осознанности, полноты, систематичности, глубины, конкретности и обобщенности;
2) действенность знаний, характеризующаяся их мобильностью, проявляющаяся в умении применять знания при решении учебных и практических задач, а также задач жизненного характера, которая характеризуется их осознанной полнотой, умением применять в новых условиях;
3) прочность знаний, то есть сохранение их в памяти, зависящая от действенности и их осознанности.

Взаимосвязь действенности, прочности и системности обеспечивает полноценность знаний студентов. Наличие таких знаний у студентов по химии позволяет им ориентироваться в различных ситуациях, представлять образ деятельности, изменять ее план, с выходом на новые цели и средства, высказывать оценочные суждения.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что критериями качества знаний являются:

1) соотнесение уровней сформированности у студентов системы качеств знаний с исполнительскими действиями;
2) оценка совпадения реального хода этих действий и их результатов с заданными;
3) внесение корректив в соответствии с образцами в случае расхождения.

Целью первого этапа педагогического эксперимента было определение качества знаний студентов по органической химии. Основным методом педагогического эксперимента на данном этапе стало наблюдение за деятельностью студентов на занятиях, беседы с ними, анкетирование и компьютерное тестирование.

Целью второго этапа педагогического эксперимента было построение модели повышения качества знаний студентов по органической химии посредством применения ситуаций успеха, созданных с помощью компьютерных технологий. Поскольку работать приходилось одновременно со студентами с различными уровнями знаний по химии, деятельность по созданию ситуаций успеха строилась параллельно в зависимости от индивидуальных возможностей каждого студента. Работа на этом этапе строилась в три стадии.

Основной единицей педагогического процесса на первой стадии процесса повышения качества знаний по органической химии выступила *ситуация предвосхищаемого успеха*, направленная на актуализацию поисковой деятельности студентов, на осознание потребности в достижениях, появление интереса и побуждение к деятельности.

Теоретической основой конструирования ситуаций такого типа выступало представление о «ситуации достижения», характеризующейся наличием некоторой задачи и качеством ее исполнения. Студенты вовлекались в эту стуацию при получении различных заданий, для осуществление которых требовалось приложение некоторых усилий. В анализе результата деятельности мы ориентировались на причинное объяснение студентами успеха или неуспеха деятельности.

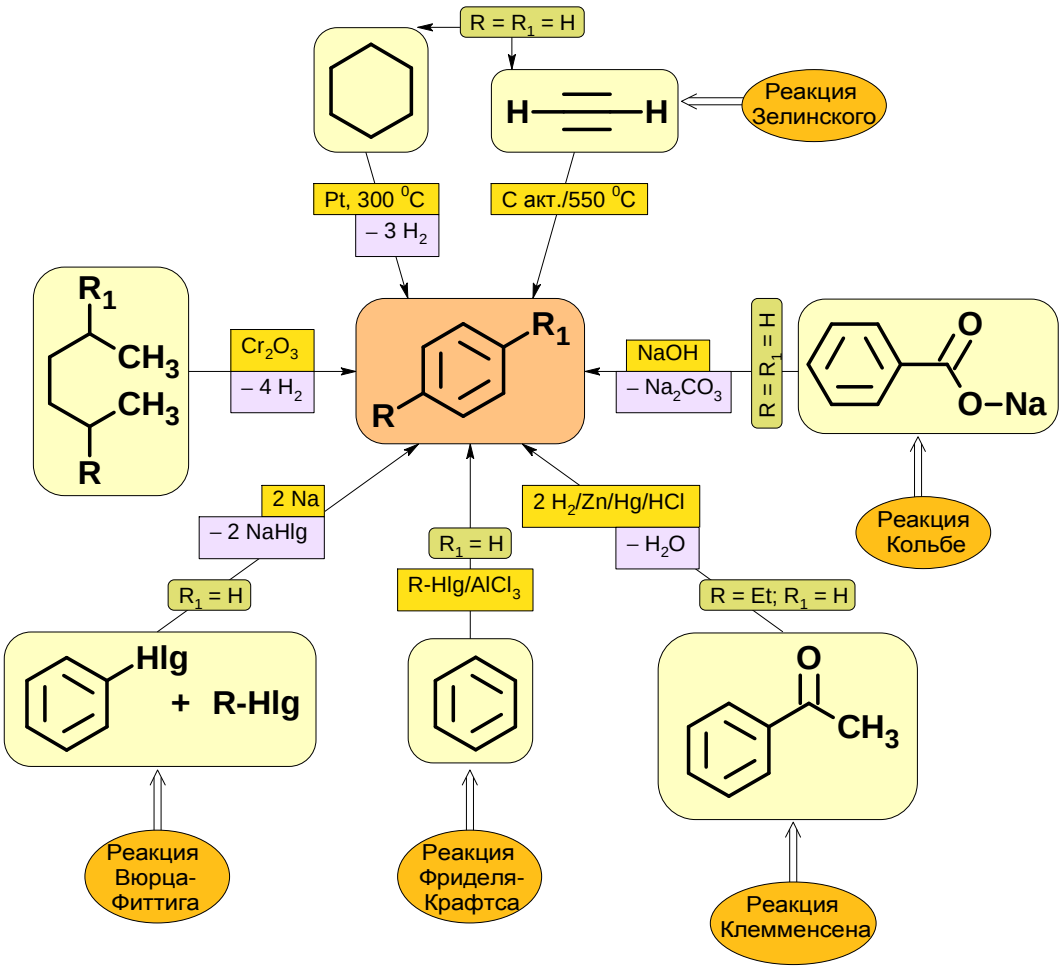


Рис. 1. Синтез аренов

Так, перед новой темой «Способы получения и реакционная способность ароматических углеводородов» студентам было предложено задание составить опорный конспект по синтезу аренов с применением программы «ChemSketch» и кафедрального web site [3]. К заданию приступали не все студенты, объяснив это сложностью задания и неуверенностью в своих силах. Такое причинное объяснение избегания работы студентами свидетельствует о несформированности у них субъективной вероятности достижения. Однако при повторной попытке выполнения задания после объяснения темы студенты имели возможность испытать неожиданный успех, радость достижения высоких результатов. Пример одного такого выполненного задания представлен на рисунке 1.

Ведущим средством на второй стадии процесса повышения качества знаний по органической химии выступала *ситуация констатируемого успеха*, которая конструировалась созданием таких ситуаций, как беседа о прикладном значении изучаемого материала, компьютерное тестирование, сюжетные занятия. Мы активно применяли методические приемы создания ситуаций успеха «интеллектуальное спонсорство», «обмен ролями».

На этой стадии мы стремились к проведению таких форм занятий, где была бы наибольшая возможность создания ситуаций успеха как можно большему числу студентов. Решению данной задачи способствовало применение компьютерных технологий. Нами был разработан комплект компьютерных тестов, включающий как простые, так и сложные тесты. В ходе эксперимента в начале каждого занятия студентам, предлагалось пройти тест на компьютере.

Таким образом, результатом реализации ситуации констатируемого успеха, создаваемой с помощью применения компьютерного тестирования, явились стабилизация эмоций, возникновение чувства уверенности в своих силах, чувства эмоционального удовлетворения от признания коллективным субъектом затраченных усилий.

Третья стадия процесса формирования повышения качества знаний студентов по органической химии была направлена на создание условий для самореализации, для обогащения опыта достижений обучающихся. Основным средством достижения этих целей выступала *ситуация обобщающего успеха*. Ситуации такого типа мы конструировали посредством проведения экзамена по органической химии.

В ходе подготовки и сдачи экзамена студенты стремились достичь высоких результатов деятельности, анализировали при этом свои возможности, видели успешность в при-

ближении к высоким результатам, что отражено в их оценках и грамотных ответах на экзамене.

Применение гипермедийных технологий для создания и реализации ситуаций успеха оказалось очень эффективным. Знание современных компьютерных технологий, которые являются частью педагогических технологий, придает новый оттенок профессиональной деятельности преподавателя, повышает его мастерство, информационную культуру, что является необходимыми качествами любого специалиста. Однако преподаватель должен не забывать создать такие условия, в которых студенты испытывали бы уверенность в себе и внутренние удовлетворение. Он должен помнить, что студенту, несмотря на то, какие бы педагогические технологии не использовал преподаватель, необходимо помогать добиваться успеха в учебной деятельности. Использование же гипермедийных технологий создает комфортность, непринужденность на занятиях, а также позволяет строить образовательную траекторию с учетом индивидуальности студента как личности.

Библиографический список

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создавать. – М., 1991. – 169 с.
2. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
3. Шматов Ю. Н. Применение гипермедийной технологии для создания электронного учебно-методического комплекса // Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования: материалы 57 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием, 7–10 апреля 2010 г, г. Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 263–265.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ФАРМАЦИИ

О. А. Миняева, Е. В. Зайцева
Челябинская государственная медицинская академия, г. Челябинск, Россия

Summary. The formation of the competent and competitive personality belongs to the one of the most actual problems. The solution of this problem is possible only in the case of developing the certain practical skills of the future dispensing chemist.

Keyword: competent and competitive personality, dispensing chemist.

Одной из актуальных проблем современного профессионального образования является формирование компетентной конкурентоспособной личности. Для формирования специалиста в области фармацевтического менеджмента (провизора) на соответствующем фундаменте общего образования необходима выработка профессионально-методических компетенций, которые базируются на профессиональных знаниях специалиста, на его аналитических способностях, на умении разрабатывать концепции и планировать свою деятельность. В ЧелГМА эта задача решается в рамках профилирующих химических дисциплин:

1) путем разработки и внедрения лабораторных практикумов и систем тест-контроля за усвоением знаний, на основе которых формируется операционно-технологическая составляющая компетентности специалиста;
2) путем комбинирования объектов и методов их исследования, являющихся специфичными для данной специальности, на основе которых формируется когнитивная составляющая компетентности специалиста.

Таким образом, практическая направленность образования служит основой формирования профессиональных умений будущего провизора, помогает осуществить подготовку разносторонне развитых специалистов в области фармации, умеющих решать нестандартные задачи.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

Н. В. Маркина
Челябинская государственная медицинская академия, г. Челябинск, Россия

Summary. Reduction of volume of teaching of mathematics in medical academies of Russia can lead to a decrease in a skill level of graduates.
Keywords: teaching of mathematics.

В настоящее время наметилась тенденция на снижение уровня и объема преподавания математики в медицинских вузах. Ориентация на формирование только практических математических навыков студентов является весьма спорной, особенно в условиях снижения уровня школьной подготовки абитуриентов, их неумения самостоятельно работать с литературой и усваивать материал. Нарекание вызывает и осуществление контроля знаний студентов. Из учебного плана по дисциплине удалены контрольные работы. Их заменили тесты. Однако тестирование не позволяет отличить уровень усвоения студентом материала от его способности к угадыванию ответов. При обучении математике в медицинских вузах все чаще понимание предмета подменяется воспроизведением студентом формул, узнаванием знакомой информации и умением ее применять, что не дает уверенности будущему

специалисту в правильности использования полученных знаний. Однако известно, что именно математика формирует способность студентов думать, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять многообразные отношения между объектами и явлениями. Неумение мыслить опасно для специалистов, профессиональная деятельность которых требует анализа информации, владения логикой рассуждений, способности к обобщению статистического материала.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА»

Н. В. Маркина[1], В. Ю. Маркин[1], О. А. Миняева[1], В. И. Сафонов[2]

1 – Челябинская государственная медицинская академия,
2 – Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Summary. Department «Mathematics» CHELSMA composed the set of training programs for the development of user skills and algorithmic thinking by medical students.

Keywords: training programs, algorithmic thinking.

Одной из проблем современного медицинского образования является недооценка роли алгоритмизации и программирования в подготовке профессионалов завтрашнего дня. Будущая профессиональная деятельность студентов диктует потребность в определенном уровне знаний информатики, который зачастую сводится к обучению технологии работы с программами, входящими в состав офисного пакета. Сведение занятий к формированию только пользовательских навыков приводит к тому, что у студентов не развивается пространственное и логическое мышление на том уровне, кото-

рое необходимо как для обучения в вузе, так и в их дальнейшей работs. Для решения данной проблемы в курс информатики на кафедре высшей математики и информатики ЧелГМА, кроме изучения программ офисного пакета, пакетов GIMP и Mathcad, введена работа студентов с программой CRYSTAL, предназначенной для создания экспертных систем. В рамках этой работы студенты занимаются построением модели экспертной системы, пошаговой разработкой алгоритма решения задачи с вводом промежуточных утверждений и инвариантов, а также отладкой полученной программы. Работы такого плана способствуют развитию у студентов алгоритмического мышления, столь необходимого в их дальнейшей профессиональной деятельности.

МНОГОУРОВНЕВОЕ НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПАРАДИГМА ОСМЫСЛЕНИЯ

Э. А. Тихонов
Институт сервиса и управления Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень, Россия

Summary. The article is devoted to the judgement of methodology about essence of multilevel continuous vocational training, principles of its organization, conditions and factors influencing it.
Keywords: judgement, training, education.

Многоуровневое непрерывное профессиональное образование (МНПО) – это социально-педагогическая система взаимосвязанных содержания, форм, средств, способов, технологий подготовки специалиста по уровням квалификации. Центральной идеей непрерывного образования является раз-

витие человека как личности, субъекта профессиональной деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Теоретико-методологические предпосылки развития многоуровневой системы непрерывного профессионального образования определяются следующей системой факторов:

- фактор глобализации культуры и, в частности, образования, определяющий стратегию развития современного образовательного процесса и человеческий потенциал в этом развитии;
- фактор социальной ориентированности рыночного общества;
- фактор конкурентоспособности, определяющий, с одной стороны, соперничество в достижении успеха, с другой стороны – стремление к равенству возможностей при проведении политики в области экономики и, соответственно, подготовки кадров для этой экономики;
- фактор информационного развития общества и возможности человека к индивидуальному усвоению информации;
- фактор опыта создания региональных многоуровневых систем непрерывного профессионального образования;
- фактор диверсификации (интеграции и дифференциации) форм и уровней образования, позволяющий сохранить целостность педагогического процесса и системы образования на уровне региона, обеспечение опережающего развития профессионального образования по отношению к запросам практики;
- фактор необходимости пересмотра требований к качеству профессионального образования за счет оптимизации номенклатуры профессий и специальностей, значимых для региона и внедрение системы менеджмента качества (СМК) образования;

- фактор оптимизации сети учреждений профессионального образования, внедрения различных моделей интеграции начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, обеспечения преемственности различных уровней профессионального образования, создания эффективной системы дополнительного профессионального образования, внедрение профильного обучения в общеобразовательной школе;
- фактор участия работодателей в разработке образовательных стандартов, в формировании заказа на подготовку специалистов, в контрактной подготовке кадров и проведении кадровой политики в регионах.

Развитие и функционирование МНПО базируется на ряде принципов, среди которых:

- *принцип непрерывности* профессионального образования как обеспечивающий построение образовательной цепочки с учетом предыдущего опыта личности, обеспечивающий «образование через всю жизнь» и направленный на постоянное совершенствование личностного потенциала и воспроизводство и качественной рабочей силы;
- *принцип преемственности* – увязывание и координация планов подготовки специалистов различного уровня;
- *принцип диверсификации*, предполагающий многообразие образовательных услуг по номенклатуре и уровням;
- *принцип качественности профессионального образования*, ориентированный на удовлетворение потребностей общества в квалифицированных кадрах и соответствия их международным стандартам;
- *принцип личностной направленности* – удовлетворение потребности личности в многообразии качественных образовательных услуг, предоставление свободы их

выбора и обеспечение приоритета личности в построении своей образовательной траектории;

- *принцип гуманизации* образования как процесса и результата его переориентации на личность с целью ее социальной защиты в рыночных условиях;
- *принцип демократизации* образования как средства «окультуривания» межличностных отношений субъектов образования и основа демократизации всего общества;
- *принцип опережающего характера образования* как условия будущего устойчивого развития страны, экономики и социальной сферы;
- *принцип интеграции* образования, науки и производства;
- *принцип единства обучения и воспитания;*
- *принцип информационности*, который предполагает, что проектирование и реализация структуры, связей, процессов и управления в системе вуза должны осуществляться на основе современных информационно-коммуникационных технологий и интеллектуальных систем.

На основе обозначенной выше методологии о сущности многоуровневого образования, принципах его организации, условий и факторов, влияющих на него, с известной долей условности, на наш взгляд, многоуровневое непрерывное профессиональное образование можно представить следующим образом.

Нулевой уровень – образовательная компетентность и профориентированность (допрофессиональная подготовка) – профильные классы средней школы, которые формируют навыки учения и предварительную профессиональную направленность.

Первый уровень – начальное профессиональное образование (НПО) – уровень рабочей профессии, который фор-

мирует узкопрофессиональные, ремесленнические навыки в рамках одной профессии.

Второй уровень – среднее профессиональное образование (СПО) – формирует профессиональные знания, умения, навыки в пределах специальности, основы политехнической, общей культуры, умения решать задачи менеджмента первого уровня (мастер, бригадир).

Третий уровень – высшее профессиональное образование – ВПО – специальная компетентность бакалавриат, который формирует систему профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих решать типовые профессиональные и организационно-управленческие в рамках второго уровня менеджмента (руководитель отдела, проекта и т. д.), а также широкий культурный кругозор.

Четвертый уровень – магистратура, дипломированный специалист – социально-профессиональный уровень, который интегрирует социальную и специальную (научно-производственную) компетентность, позволяющую индивиду ставить и решать проблему профессиональной реализации, как в социальных, так и личностных контекстах.

Пятый уровень (А – научное направление – индивидуально-профессиональный – аспирантура) и далее шестой уровень (В – профессиональное направление – докторантура) – дополнительное профессиональное образование – основан на акмеологической парадигме образования. Задача этого уровня состоит в самореализации человека, т. е. максимальное использование своего потенциала и возможностей в ответ на вызовы социальной среды.

Основой реализации обозначенной многоуровневой системы профессионального образование является создание в регионе интегрированной среды «образование – наука – производство», базирующейся на социальном партнерстве с потенциальными потребителями выпускников всех уровней

в образовательной, научно-исследовательской, профессиональной области.

В нашем исследовании на примере ИСУ ТюмГНГУ рассматриваются первый – четвертый уровни профессиональной подготовки специалистов. Институт сервиса и управления входит в университетский кластер Тюменского государственного нефтегазового университета, который трактуется как способ организации согласованных взаимодействий внутри университета и с его внешними партнерами в сферах основных его компетенций, развивающих взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, делающих вклад в инновации, собственную конкурентоспособность и конкурентоспособность своего региона за счет, получения синергии от совместной деятельности.

Вхождение ИСУ в университетский кластер предполагает в его деятельности реализацию принципа морфизма, т. е. воспроизведение на уровне института университетской идеологии, стратегии и тактики его развития и функционирования. Но это не изоморфизм, а гомоморфизм, что позволяет институту сохранять собственное лицо и учитывать конкретные обстоятельства его жизнедеятельности. Последнее обстоятельство находит отражение в том, что для института проводится свой PEST- и SWOT- анализы, прописываются возможные сценарии развития событий (пессимистичный, реалистичный, оптимистичный) с последствиями для института. Наряду с этим осуществляется уточнение целевых ориентиров подготовки специалистов различных уровней, что в целом и выводит нас на проблему проектирования конкретной вузовской образовательной системы.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

О. В. Панфёрова
Палласовский филиал Волгоградского института бизнеса, г. Палласовка, Россия

Summary. Carried out educational process in NOU ВПО «the Volgograd institute of business» with use of remote technology of training puts the problem – satisfaction of new requirements to quality of knowledge of graduates. In offered work application of remote technology of training, as one of perspective forms within the limits of the organisation of continuous process of training is shown.

Keywords: continuous vocational training, remote technology of training.

Для любой страны в условиях ускорения научно-технического развития профессиональное образование является абсолютно необходимым фактором для достижения её устойчивого социально-экономического развития. В последние десятилетия Россия столкнулась с проблемой несоответствия в необходимых профессиональных компетенциях работников и выпускников профессиональных образовательных учреждений. Решить эту проблему без изменений в системе образования не представляется возможным.

Для того чтобы приспособиться к быстроизменяющимся условиям производства и жизни, работник должен овладевать новой техникой и современными технологиями, использовать новые технические средства, с которыми прежде никогда не сталкивался.

Именно поэтому традиционная система образования должна модифицироваться в систему непрерывного профессионального образования в течение всей жизни.

Продуктом процесса непрерывного профессионального образования является специалист с высоким уровнем квали-

фикации, способный к труду высокого качества и сложности, к самообразованию. Повышая квалификацию и приобретая новые знания и навыки, человек становится более конкурентоспособным на рынке труда и получает дополнительные возможности для профессионального роста как внутри своего предприятия, так и вне его. Таким образом, непрерывное профессиональное образование, с одной стороны, способствует увеличению доходов самого работника, а с другой – организации, региона и государства в целом.

В Волгоградском регионе создана уникальная модель непрерывного профессионального образования, объединенного одной организацией. Сегодня – это Ассоциация бизнес-образования Волгоградской области им. Петра Великого. В структуру ассоциации входят: детские сады, школы, гимназии, Волгоградский институт бизнеса, в структуре которого лицей и колледж, Всемирный технологический университет, девять филиалов (в Камышине, Михайловке, Фролово, Урюпинске, Палласовке, Суровикино, Котельниково, Ленинске, Новониколаевке). В филиалах и прилегающих к ним районах области созданы технологические классы [1]. НОУ ВПО «Волгоградский институт бизнеса» имеет экспериментальную базу, на основе которой создана модель непрерывного образования с полным циклом профессиональной подготовки «дошкольное образование – школа – начальное профессиональное образование – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование – дополнительное профессиональное образование» [2].

Перспективной тенденцией в развитии непрерывного профессионального образования, его доступности и личностной ориентации является оптимальное сочетание традиционных форм обучения и дистанционных технологий.

В настоящее время НОУ ВПО «Волгоградский институт бизнеса» осуществляет образовательный процесс с использо-

ванием дистанционной технологии обучения. Преподавателями института и филиалов ведется активная работа над созданием и усовершенствованием методического материала [3].

Дистанционное бизнес-образование очень актуально для преуспевших в жизни людей, которые хотят не только расширить бизнес, увеличить прибыль, обойти конкурентов, но и заниматься семьёй, радоваться жизни, узнавать мир. Эта форма обучения подходит тем, кто не имеет возможности регулярно посещать занятия (предприниматели, жители других регионов, инвалиды, военные, люди, работающие вахтовым методом и т. д.). В основу обучения положена самостоятельная работа студента по изучению различных учебных материалов. Компьютерные технологии, конечно же, предоставляют огромные возможности для дистанционного и домашнего обучения, но методисты института все ещё считают, что они непременно должны сопровождаться личными встречами преподавателя и студента. Поэтому установочные лекции, консультации и контрольные мероприятия проходят непосредственно в институте.

В настоящее время дистанционное обучение прочно занимает свою нишу на рынке образовательных услуг. Наибольшая популярность сферы применения данной технологии – корпоративная сфера (для подготовки сотрудников компании и повышения их квалификации) и сфера образования (для студентов как оптимальный вариант получения образования).

Дистанционное обучение на сегодняшний день находит широкое применение в государственной структуре. Здесь оно практически незаменимо для создания и поддержки системы непрерывного повышения квалификации государственных служащих.

Кроме того, в некоторых отраслях (сфера услуг, торговля) наблюдается высокая текучесть кадров, в результате

чего в организациях появляются новые сотрудники, которым необходимо пройти обучение, и организация обычных курсов будет лишней тратой денег для компании.

В учебных заведениях дистанционная форма обучения позволяет охватить удалённые регионы и снизить затраты на обучение.

Совершенно очевидно, что важной проблемой становится проблема массового непрерывного образования людей. Число людей, стремящихся и вынужденных к продолжению своего образования после окончания обучения, в процессе работы, значительно превосходит число студентов вузов. Значение непрерывного образования столь велико, что в состязании стран лидером станет страна, которая сумеет раньше других осознать неизбежность и лучше других организовать непрерывное образование населения.

Библиографический список

1. Ващенко А. А. Образование и человеческие ресурсы России в XX веке: монография. – Волгоград: ПриннТерра, 2007. – 332 с.
2. Ващенко А. А., Ващенко И. А., Шилина Е. В. Образование и человеческие ресурсы региона (на примере Волгоградской области): монография. – Волгоград: Издательство «ПриннТерра», 2006. – 128 с.
3. Социальный партнёр – Молодая Россия: Непрерывное профессиональное образование в малых городах и районах региона: научно-практическое пособие / под ред. к. э. н. А. Н. Ващенко. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. – 288 с.

К ВОПРОСУ О ПРИОРИТЕТНОЙ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т. В. Плешакова
Государственный университет – Высшая школа экономики, г. Москва

Summary. The article deals with some ideas about lifelong learning strategies – the necessity to teach students to acquire, develop and update knowledge, skills and competences at different stages of their life and in different environments, the methods which can be applied to achieve it and the role of the teacher in this process.

Keywords: skills and competences, lifelong learning, personalized study path, to update knowledge, learning outcomes.

В современных условиях подготовка молодых специалистов неизбежно рассматривается в контексте глобализации многих процессов, происходящих в мировом сообществе. Установление контактов и развитие взаимоотношений и сотрудничества между странами в различных сферах деятельности предъявляют особые требования к профессиональной компетенции специалистов нового типа, готовых к эффективной профессиональной работе, отличающихся динамизмом и мобильностью, способных менять сферы и способы деятельности, адаптироваться в новой деловой обстановке.

Внедрение в соответствии с требованиями Совета Европы компетентностного подхода в учебный процесс неизбежно влечет за собой серьезные изменения. В первую очередь эти изменения находят отражение в содержании образования, в организации учебного процесса, а также в практике работы преподавателя, в том числе при обучении профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с использованием английского языка как одного из основных средств международного общения.

Исходя из современных требований в области образования и учитывая новые тенденции в сфере образовательных услуг, одной из целей обучения, в том числе и иностранному языку, является формирование умений самостоятельно находить необходимую информацию. Данный навык подразумевает способность, используя различные источники на иностранном языке, уметь анализировать и логически осмысливать полученные сведения, совершенствовать ранее приобретенные знания и применять их для решения новых задач в ходе своей профессиональной работы. Важной составляющей образовательного процесса является не только усвоение студентами готовых научных знаний как таковых, но и обучение методологической основе их получения и применения, чтобы привить учащимся способность к непрерывному самообразованию и профессиональному росту в условиях системного преобразования общества. Таким образом, основной целью обучения становится не столько процесс, сколько достижение студентами определенного результата. Очевиден несомненный поворот в концепции приоритетов современного образования, что заставляет вузы сосредоточиться на таких результатах обучения, которые смогут гарантировать или в значительной мере облегчить трудоустройство их выпускников.

Модернизация в области образования неизбежно влечет изменение форм и методов организации занятий, вызывает необходимость использования более эффективных методов, предполагающих интенсификацию учебного процесса. Учитывая, что на изучение иностранного языка в неязыковом вузе отводится достаточно ограниченное количество часов, обучение приобретает деятельностный характер, возникают новые формы вовлеченности студентов в образовательный процесс, усиливается роль их самостоятельной работы. Акцент делается на обучение через практическую деятельность, продуктивную работу учащихся в небольших группах, раз-

работку совместных проектных заданий, проведение деловых игр, выстраивание индивидуальных учебных траекторий в соответствии со своими интересами, использование межпредметных связей. Достижению цели способствуют повышение мотивации учащихся, их заинтересованность в теме проекта, активное взаимодействие студентов и преподавателя при решении поставленных задач и развитие самостоятельности и личной ответственности учащихся за положительный результат.

Необходимость формирования и развития умения самостоятельно учиться отражается на практической деятельности преподавателя, принципиально меняет характер взаимоотношений между ним и студентом, давая возможность по-новому взглянуть на оптимизацию учебного процесса. Эти взаимоотношения проявляются в сотрудничестве преподавателя с учащимися, направленном на развитие умений самостоятельно приобретать новые знании, и являются залогом успешного достижения поставленной в ходе проведения занятия цели.

Преподавателю принадлежит главная роль в разработке методики проведения каждого занятия. Планируя его, ставя определенные цели, которые должны быть достигнуты в ходе занятия, преподаватель определяет, каким будет сотрудничество между ним и аудиторией, останется ли учащийся только объектом педагогического воздействия или станет полноправным участником учебного процесса.

Если преподаватель стремится к подлинному сотрудничеству с аудиторией, то цель занятия формулируется так, чтобы она соответствовала реальным целям общения, связанным с коммуникативной потребностью. Причем каждое занятие должно рассматриваться как часть единой системы, в которой последовательно выстроенные цели обучения дают

возможность преподавателю проследить динамику формирования необходимых компетенций и прогресс обучаемых.

Не менее важным моментом является необходимость организации благоприятных с психологической точки зрения условий усвоения материала, создания преподавателем такой атмосферы общения, которая поможет учащимся осознать цель занятия, внутреннюю логику его построения, а также пути достижения поставленной цели.

Сам процесс обучения, то есть условия, в которых компетенции сформировались, должен стать для учащихся не менее интересным, чем его результат – приобретенные студентами компетенции. Так, например, осмысление нового языкового материала не только помогает достижению коммуникативной цели, но и формирует навык самостоятельной аналитической работы с языковым материалом, необходимый для дальнейшего самообучения.

Использование современных информационных технологий также позволяет студентам проявить самостоятельность в формировании собственной программы лингвистического развития.

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что динамичное научное и социальное развития общества неизбежно влечет довольно быстрое устаревание приобретенных студентами знаний и умений, будущие специалисты должны приобрести устойчивый навык самостоятельного получения знаний, осуществляя непрерывный и поступательный образовательный процесс.

Приобретенные студентами ключевые компетенции в дальнейшем помогут им повышать свой профессиональный уровень при обучении на протяжении всей жизни в системе непрерывного профессионального образования.

ВОПРОСЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ В КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

С. Ю. Девятых
Витебский государственный медицинский университет, г. Витебск, Республика Беларусь

Summary: The program of short-term refresher courses for psychologists concerning the matters of psychological maintenance of psychosexual development of teenagers is presented.

Keywords: refresher courses of psychologists, sex education, practical psychologists of education.

За последние годы в сексуальном поведении и установках молодежи произошли большие изменения: они раньше начинают половую жизнь, в молодежной среде наблюдается рост терпимости по отношению к необычным и девиантным нормам удовлетворения половой потребности. При этом рост числа заболеваний, передающихся половым путем, нежелательных беременностей и абортов не может не вызывать тревогу у родителей, педагогов и медицинских работников за состояние репродуктивного здоровья юношей и девушек.

Означенные тенденции с необходимостью требуют совершенствования нравственно-полового воспитания, а это, в свою очередь, предполагает повышение научно-методической компетентности педагогов, психологов и врачей по теоретическим и практическим вопросам социокультурной, педагогической и медицинской сексологии.

С целью восполнения знаний практических психологов образовательных учреждений по вопросам полового воспитания и сохранения репродуктивного здоровья молодежи нами была разработана программа практического семинара «Актуальные вопросы полового воспитания и созревания репродуктивного здоровья подростков и молодежи»

[2], рассчитанная на 18 академических часов (10 лекционных и 8 практических занятий с элементами психологического тренинга).

Теоретической основой разработанной программы послужило положение о биопсихосоциальной природе сексуальности, предполагающей рассмотрение сексуальности в контексте других сторон жизнедеятельности человека и увязывающей рассмотрение сексуального поведения и сексуальных практик в контексте состояния и эволюции принципиальных основ семьи.

Программа включала в себя следующие теоретические темы:

1) Современные концепции пола и сексуальности;

2) Половое созревание, психосексуальное развитие и половая социализация;

3) Половая социализация молодежи в контексте проблем современной семьи;

4) Сексуальное здоровье;

5) Психологическая компетентность и педагогические умения в процессе работы по половому воспитанию подростков и молодежи.

Последняя тема предполагала два практических занятия (с элементами психологического тренинга), одно из которых было посвящено основам психологического консультирования (отрабатывались навыки ведения доверительной беседы) а другое – развитию коммуникативных умений и технике публичного выступления.

К участию в программе приглашались практические психологи образовательных учреждений среднего, среднеспециального и высшего образования. Занятия на семинаре предварялись и завершились опросами участников. Предварительный опрос был посвящен отношению респондентов к курсам полового просвещения и их содержанию; его резуль-

таты говорят о том, что в подавляющем большинстве психологи образовательных учреждений высказываются за введение курсов сексологической направленности в программы учебных заведений. В качестве основной цели таких курсов может стать формирование семейных и родительских установок юношей и девушек. В целом психологи предлагают психолого-педагогическую модель полового воспитания, ориентированную на развитие отношений молодых людей [1].

Заключительный опрос был нацелен на рефлексию и посвящен проблемам организации психолого-педагогического сопровождения половой социализации подростков и молодежи в условиях учреждения образования. Почти две трети опрошенных (68,6 %) отмечают низкие возможности их образовательного учреждения в половом воспитании молодежи, что связано как с низкой компетентностью педагогов (19,2 %), так и отсутствием необходимого методического обеспечения (37,3 %). Собственный опыт участия в половом воспитании имели 43,4 % психологов. Это, в основном, преподавание семьеведческих факультативов (25,3 %), ведение бесед в микрогруппах (19,2 %), тренингов здорового образа жизни (10,8 %) и коммуникативных тренингов (27,7 %). Только 8,4 % из числа опрошенных психологов имеют опыт работы по этому направлению с педагогами и родителями. Опыт индивидуальной работы с подростками имеют только 20,4 % респондентов. Более половины (56,6 %) респондентов признали, что не готовы к участию в половом воспитании подростков и молодежи, а 25,3 % отметили, что могли бы в нем участвовать при условии дополнительного обучения и переподготовки.

Библиографический список

1. Девятых С. Ю. Практические психологи образования и медицинские работники о целях и содержании школьного

курса семейного воспитания // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2009. – № 8. – С. 41–47.
2. Актуальные вопросы полового воспитания и сохранения репродуктивного здоровья подростков и молодежи // Семья и сексуальность (курсы по выбору): сб. учеб. программ / сост. С. Ю. Девятых. – Минск: РИВШ, 2008. – С.20–22.

ОЦЕНКА СУБЪЕКТИВНЫХ КАЧЕСТВ ПЕРСОНАЛА, ЭКСПЛУАТИРУЮЩЕГО МОРСКОЕ СУДНО, КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Г. И. Галак, С. Г. Фадюшин
Морской государственный университет им. адмирала Г. И. Невельского, г. Владивосток, Россия

Summary. In article subjective factors of the personnel maintaining difficult technical systems, such as a sea vessel are considered and analyzed.
Keywords: Subjective factor, personnel, sea vessel.

При разработке моделей обучения персонала, эксплуатирующего сложные технические системы, в первую очередь необходимо оценить субъективные (человеческие) факторы, влияющие на процесс эксплуатации. К числу сложных технических систем относится морское судно, эксплуатацией которого занимается специально обученный персонал – морские специалисты (судоводители, судомеханики, лоцманы), от подготовки которых в учебном заведении зависит безопасность системы.

Процедура ИМО/МОТ по расследованию человеческих факторов [1] в качестве основы рекомендует использовать модель SHEL, описывающую роль человеческих факторов в системе обеспечения безопасности мореплавания. Модель

SHEL включает четыре компоненты: человеческую – L, техническую – H, организационно-технологическую – S и природо-окружающую – E. Процедурой декларируется, что самая ценная и гибкая компонента в системе – это помещённый в центре модели человеческий элемент. Каждая личность обладает своими способностями и имеет ограничения, будь они физические, психосоциальные, физиологические или психофизиологические. В процедуре подчёркивается, что личность, как и каждое взаимодействие, представляют собой потенциальные области исследования.

По статистическим данным на долю человеческого фактора в целом приходится около 80 % проблемных ситуаций, случающихся в судоходстве. Детальный анализ, основанный на докладах участников конференции «Безопасность судоходства в Дальневосточном бассейне» [2], показывает следующее.

Согласно исследованиям, проводимым на кафедре психологии труда в особых условиях МГУ им. адм. Г. И. Невельского, по результатам анкетирования установлено, что на принятие решения морскими специалистами влияют следующие факторы: время, которому отводится около 30 %, погодные условия – 27,8 %, технические условия – 22,6 %, ограниченное пространство – 19,5 %, опыт – 25,4 %.

По мнению экспертов ДВМП необходимо обратить внимание на такие факторы, как: действия по принятию решения – 34,6 %, опыт – 20,8 %, восприятие – 14,9 %, время – 12,9 %, эмоциональное состояние, знания, взаимодействие экипажа – все по 5,6 %.

При контент-анализе текстового документа «Столкновение судов и их причины» Р. А. Кейхилл значимыми оказались следующие факторы: опыт – 22,4 %, эмоциональное состояние – 12,8 %, время – 12,7 %, знания и взаимодействие

экипажа – 9,6 %, ответственность, действия по принятию решения – 9,2 %, восприятие – 8 %, внимание – 6,8 %.

Опираясь на результаты этих исследований, рассмотрим следующие факторы:

- Психологические качества морского специалиста как личности.
- Уровень профессиональной подготовки.
- Опытность.

Фактор первый – личностный, на долю которого приходится примерно 23 % коллизий при эксплуатации морского судна.

Каждая личность обладает своими способностями и имеет ограничения, будь они физические, психосоциальные, физиологические или психофизиологические. Но в заключениях и выводах комиссий по расследованию происшествий на море их причиной чаще всего называется некомпетентность командного состава. При этом тот факт, что бремя ответственности на командный состав, особенно капитана, закреплённое различными законодательными актами и нормами, превысило человеческие возможности и продолжает расти, в расчёт не принимается.

Обычно к человеку предъявляются профессиональные требования, но при этом не учитывается, что в условиях рейса востребована личность целиком. И если для тренировки и совершенствования профессиональных качеств создаются условия, то развитие личности, поведенческая активность, переживание собственных кризисов, взлетов и падений, по существу являются личным делом каждого.

Моряк – это ярко очерченный типаж с предельно заостренными личностными чертами. Для моряков характерна индивидуалистичность, тревожность, импульсивность и невротический сверхконтроль. Индивидуальные особенности в рамках представленного типажа проявляются в степени за-

остренности конфликта – либо он предельно выражен и уровень его проявления существенно превышает норму, либо уровень сверхконтроля укладывается в границы нормы и заметно уступает преобладающей тревожности.

Кроме того, ярко выраженные черты характера личности моряка создают внутренний конфликт, мощное силовое поле внутренней напряженности. Эта напряжённость проявляется в борьбе между независимостью взглядов и ориентацией на нормы, установки, правила.

Тревожно-мнительные черты: обязательность, ответственность, высокоразвитое чувство долга, приверженность правилам и нормам, альтруистические проявления причудливым образом могут сменяться психопатическими формами поведения: замкнутостью, пассивностью, своеобразием суждений и поступков, мотивов и интересов, отстраненностью и эмоциональной холодностью, оторванностью от реальных жизненных проблем. По существу можно говорить о профессиональных деформациях личности.

Адаптация человека к условиям работы на судне без специальной психофизической подготовки по причине личностного фактора может длиться от 5 до 7 лет.

Фактор второй – уровень профессиональной подготовки (8 %).

Страховщики международных клубов взаимного страхования P&I Clubs все чаще выражают озабоченность падением уровня профессионализма в судоходстве. Из анализа статистики можно прийти к выводу, что достигнутые в 90-х годах успехи в области обеспечения безопасности мореплавания, в новом столетии сведены на нет.

По данным аналитиков Шведского Клуба взаимного страхования, наиболее частым видом морских происшествий в 2004–2006 гг. были столкновения судов. Причина, как правило, одна и та же: невыполнение стандартных правил и ин-

струкций судовождения, позволяющих избежать столкновения, вследствие падения уровня профессионализма и недостаточного опыта у морских специалистов.

Аналитики говорят об общем снижении уровня квалификации и опыта офицерских кадров, вызванном недостаточной по количеству и качеству их подготовкой, необоснованно быстрым продвижением молодых офицеров по службе при высоком спросе на командный состав в условиях бума в пополнении мирового флота. К тому же постоянно увеличиваются нагрузки на судовых офицеров из-за увеличения отчетности и количества инспекций судов в портах. Нехватка знаний и опыта, помноженная на усталость – идеальное условие для морских происшествий.

Фактор третий – опытность морского специалиста (23 %).

Недостаточная опытность становится обычным явлением в мировом судоходстве, и доказательством этого служит возросшая частота тяжелых морских происшествий по причине невыполнения элементарных правил и требований хорошей морской практики. Предложений и рекомендаций, как исправить положение, множество: увеличение срока стажировок молодых офицеров, выделение времени для повышения квалификации, усиление контроля над уровнем компетентности молодых офицеров при направлении на судно.

Однако дело в том, что хотя опыт и можно передать, но ему нельзя научить. Опытный капитан, например, в момент маневра может руководствоваться сенсорными оценками «далеко» – «близко», «рано» – «поздно», которые вырабатываются им на интуитивном уровне. Интуиция представляет собой подсознательное использование накопленного опыта и чаще всего используется в экстремальных ситуациях, при дефиците времени. Вот в такие ответственные моменты человек и принимает решения на основе своего опыта.

Все перечисленные факторы проявляются во времени. Время это не только мера существования материальных живых существ и неживой материи, но и форма приведения в порядок движения материи и различных процессов. При анализе субъективных факторов время необходимо рассматривать в двух формах: технологическое, и психологическое.

Люди понимают мир в основном технологично, в соответствии со своими технологическими возможностями. Исходя из представлений о движении, воспроизводимости действий и обстоятельств, повторяемости событий, строится представление о мире. Поэтому время часто противопоставляют человеку. Говорят, что оно не зависит от человека, что оно только условие его жизни. Соответственно и мышление у человека, живущего по законам «технологического времени», становится технократическим. В этом случае коллизии просто неизбежны.

«Психологическое время» – это форма приведения в порядок сознания, человеческих мыслей. У индивидуума, живущего по законам «психологического времени», мышление интуитивное, основанное на опыте и здравом смысле (хорошей морской практике).

До сих пор старания специалистов по техническим системам в основном обращались на совершенствование «машины» (судна и его систем, средств и способов навигации и т. п.). Но, как показывает практика, пришла пора серьёзного изучения категории «человеческий фактор» в профессиональной деятельности персонала, эксплуатирующего сложные технические системы.

Библиографический список

1. Резолюция А.850(20) – Предназначение человеческого элемента – принципы и цели Организации.
2. Сборник докладов научно-практической конференции «Безопасность судоходства в Дальневосточном бассейне». 24–25 октября 2007 г. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 316 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Н. В. Руденко
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
г. Харьков, Украина

Summary. The article is devoted to the problem of social and psychological climate in a students group. The importance of values in the group is revealed.

Key words: social and psychological climate, students group, values.

Эмоциями пронизана не только вся жизнь человека, эмоции составляют неотъемлемую часть жизни любой группы, коллектива. Эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами, ученые определяет как психологический климат. В научной литературе употребляются различные термины, описывающие это явление: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический настрой», «психологическая атмосфера», «социально-психологическая обстановка» и др.

Неизмеримый вклад в теорию детского коллектива внес А. С. Макаренко. Именно в его работах мы находим ценную информацию о здоровой атмосфере коллектива воспитанников. Как известно, педагог не пользовался термином «психологический климат», а использовал такие понятия, как «стиль», «тон». Нормальным тоном коллектива он считал только мажорный тон. В качестве основных признаков мажорного тона А. С. Макаренко выдвигал следующие: проявление внутреннего, уверенного спокойствия, постоянная бодрость, готовность к действию; наличие чувства собственного достоинства у каждого члена коллектива, гордость за свой коллектив, единство коллектива, дружеское единение его членов; во внутренних отношениях можно критиковать и наказывать отдельных воспитанников, но вне коллектива необходимо защищать его перед посторонними, не причинять ему никаких огорчений, не позорить его; ни один воспитанник, как бы он, ни был мал, слабосилен и т. д., не должен чувствовать своего обособления или беззащитности; разумная и полезная активность всех членов коллектива; умение быть сдержанным в движениях, словах.

В качестве основных характеристик психологического климата коллектива психологи выделяют следующие показатели: удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством; преобладающее настроение; взаимопонимание и авторитетность руководителей и студентов; степень участия студентов в управлении и самоуправлении группы; сплоченность (вокруг целей деятельности*);* сознательная дисциплина; продуктивность работы.

Социально-психологический климат группы – это динамическое поле отношений в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы и тем самым определяющих личностное развитие каждого студента и развитие группы в целом. Он слагается из устойчивых отноше-

ний группы к студенту (студента к студенту), к делу, объединяющему членов группы, к куратору группы, преподавателям, а также к событиям, происходящим в группе и за ее пределами, к обществу как таковому, и каждого студента в группе к самому себе. Вся эта совокупность отношений связывается отношением к группе каждого студента. Социально-психологический климат – это удивительное поле отношений существует лишь благодаря динамике выражаемых отношений, идущих от одного субъекта к другому. Климат рождается в момент выявляемых отношений и существует, пока посыл от одного субъекта к другому совершается.

Мера благоприятствия группового климата обусловлена уровнем положительных отношений. Неблагоприятным становится климат, как только одно из ключевых отношений принимает негативное направление. Если дело неинтересно, если куратору, преподавателям не доверяют, если неуважительны по отношению друг к другу студенты, если каждый или большинство несет в себе антиобщественную направленность, то климат группы становится разлагающим фактором, тормозящим развитие каждого студента в группе.

Для установления климата необходимы время и некоторая история жизнедеятельности группы, климат рождается как устойчивое образование из социально-психологической атмосферы. Атмосфера – непосредственная психологическая реакция в виде самочувствия группы на какой-либо жизненный случай. Куратор может влиять на атмосферу, изменяя и улучшая ее, он, в конечном счете, создает климат как длительную и устойчивую атрибутику студенческой группы.

П. И. Пидкасистый выделяет следующие характеристики социально-психологического климата в группе, благоприятного для личностного развития: доброжелательность как расценивание поведения любого члена группы в благоприятном для него смысле; защищенность как безусловное отсут-

ствие агрессии в адрес любого студента и готовность оказать помощь; работоспособность как созидательная активность группы положительной мотивации и мобильность группы; инициативность как индивидуальная активность каждого члена группы и свободное проявление личностного «Я»; мажор и оптимизм как устремление группы к радостным перспективам. Аналогичны характеристики неблагоприятного климата группы: агрессивность, незащищенность, лень, пассивность, пессимизм, унылость, инертность. Данные характеристики определяют состояние студента в группе, а ключевые отношения в группе обусловливают формирование ценностных отношений студента. Первое и второе тесно связаны. Неблагоприятное состояние студента препятствует свободному развитию его ценностных отношений. Именно поэтому куратор, прежде всего, должен направлять свои усилия на создание психологической атмосферы группы. Способы влияния на атмосферу, а в итоге и на климат, достаточно разнообразны. Однако, как отмечает ученый, способ сам по себе не окажет решающего влияния. Решает дело содержание влияния. Содержание обязательно должно быть социально-ценностным. В группу привносится ценность и, вовлекая в проживание ценностного отношения членов группы, содействует преобразованию всей совокупности отношений в группе. Привнести в группу ценность – значит выразить социально-ценностное отношение «здесь и сейчас», проявить, проиллюстрировать, декларировать, утвердить, публично защитить, отстоять, оценить значимость для жизни человека. Формы такого привнесения самые разнообразные, как разнообразно в своих проявлениях отношения: слово, мимика, жест, действие, поступок, поза, интонация и прочее. П. И. Пидкасистый сопоставляя лишь только лексические формы выражения отношения: «Здравствуйте!», «Доброе утро!», «Приветствую вас!», «Счастливого дня!» и «Спасибо!»,

«Благодарю!», «Признателен!», «Весьма тронут!», показывает на широчайшую палитру форм привнесения ценности в группу.

Психологический климат продолжает свое воздействие и тогда, когда в группе нет куратора. Вот почему А.С. Макаренко замечал, что воспитание протекает «когда нас нет дома». Социально-ценностный климат группы – это каждодневное воспроизводство ценностных отношений вне зависимости от присутствия либо отсутствия педагогического контроля, когда воспитанники в полной мере субъекты проявляемых отношений. Тайна влияния психологического климата прячется в свободе субъективного выражения и, следовательно, в практике ценностного утверждения.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ (ТОЛЕРАНТНЫЙ ПОДХОД)

Д. В. Ефимова
Пензенская государственная технологическая академия, г. Пенза, Россия

Summary. In article the problem of formation of pedagogical competence by means of education of tolerant culture of the person of the teacher is submitted. The decision of the given problem is submitted in model of professional and personal development of the pedagogical workers, conducting which part is the internal tolerant environment of the person. A line of recommendations for the teachers promoting development of tolerant properties, being is given the important making pedagogical competence.

Keywords: pedagogical competence, tolerance, pedagogical tolerance, tolerant culture of the person.

XXI век можно по праву назвать веком возрождения толерантности. Появление феномена толерантности не слу-

чайно, оно продиктовано потребностями общества и на сегодняшний день находится на пике актуальности. Интерес к исследованию различных аспектов данного феномена неуклонно растет начиная с 1995 года. Одной из проблем современности является недостаточное развитие толерантной культуры, овладение которой позволяет человеку сохранять психическое здоровье, лучше разбираться в себе, своих проблемах и отношениях, выходить из психологических кризисов, стрессов и конфликтных ситуаций самому и помогать окружающим людям, создавая психологически комфортные условия для жизни и профессиональной деятельности. Особенно остро эта проблема проявляется в педагогической среде – среде, которая является отправным пунктом развития всего общества в целом. Реальность свидетельствует, что педагоги чаще демонстрируют адаптивную модель поведения, основой которой является стандартизация внутреннего мира, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм, доминирование консерватизма, авторитаризма, условностей и формально-инструктивных предписаний. В сознании накапливаются безличные формы поведения. Все это приводит к отсутствию непосредственности и индивидуальности, преобладанию негативной оценки себя и окружающих, неуверенности. Решение данной проблемы видится нам в модели профессионального и личностного развития педагогических работников, ведущим звеном которой является внутренняя толерантная среда личности, ее активность, потребность в самореализации, уверенность в себе, высокая самооценка и эмоциональная гибкость, диалогическая направленность. Каждый человек может оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявления эмоций. Важно научиться распознавать свои уязвимые места, страхи, видеть способы выражения эмоций, наблюдая отрицательные формы обраще-

ния с другими людьми, выявлять случаи проявления нетерпимости и анализировать причины ее появления. Она педагогическая компетентность заключается, на наш взгляд, в знаниях, умениях, навыках, а также способах и приемах их реализации в деятельности, общении, развитии личности. Предполагает сформированность всех трех сторон труда педагога: личности (ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы), педагогической деятельности (технология труда учителя) и психологической культуры педагогического общения (климат и атмосфера этого труда). В структуре педагогической компетентности выделяют две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения). Особенно важными нам видятся следующие направления гармонизации личности педагога: воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность и сотрудничество с учащимися; обеспечение социально-психологических условий повышения уровня психологической компетентности, прежде всего коммуникативного и толерантного аспектов; психологическое обеспечение условий развития педагогической гибкости; повышение профессионального самосознания, сознание себя личностью, способной проектировать собственное будущее. Толерантная культура педагога включает реализацию принципов педагогики толерантности в профессиональном и личностном общении, деятельности и самосознании. Именно личностный компонент ответствен за развитие и совершенствование, осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества выступают преградой к проявлению активности или способствуют самореализации. Этапы развития толерантной культуры педагогических работников [1, с. 21] представлены на рисунке 1. Благодаря увеличению информации происходит расширение гра-

ниц понимания толерантности. Высокий уровень развития самосознания педагога предполагает самосознание собственного «Я», умение анализировать свое поведение и поступки, оценивать их со стороны, обнаруживать свои недостатки и стремиться к самообразованию. Развитие осознанной потребности в самоанализе, саморазвитии и самосовершенствовании является одним из условий формирования толерантности педагогов, эмоциональной устойчивости и гибкости. В педагогическом процессе проявление терпимого, толерантного или нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности определяется тем, как педагог разрешает противоречие между необходимостью со своей стороны предъявлять в соответствии с принятыми нормативами определенные требования к субъектам педагогической реальности, например, детям, коллегам и др. И, с другой стороны, мерой реального воплощения этих требований второй стороной. Терпимый и толерантный педагог спокойно реагирует на внешний вид, качества личности, поведение учащихся, коллег, родителей, которые у других людей могут вызывать раздражение; способен принимать детей и их негативные качества, поведение такими, какие они есть, осознавать, что стоит изменять, а что не стоит, если же принимает решение об изменении, то делает это постепенно, ненасильственно, не причиняя ущерба другим. Обнаруживает не только сам факт поступка, поведения, черты личности, которые могут раздражать, но и мотивы, факторы, условия, приводящие к этому, если он сам и испытывает раздражение по поводу того или иного человека, то способен проявить выдержку, терпение, не обвиняет человека, других людей, которые якобы не оказали должного влияния на него, а пытается самостоятельно, используя психолого-педагогические средства, решать проблемы, работая как с самим человеком, так и с окружающими его людьми.

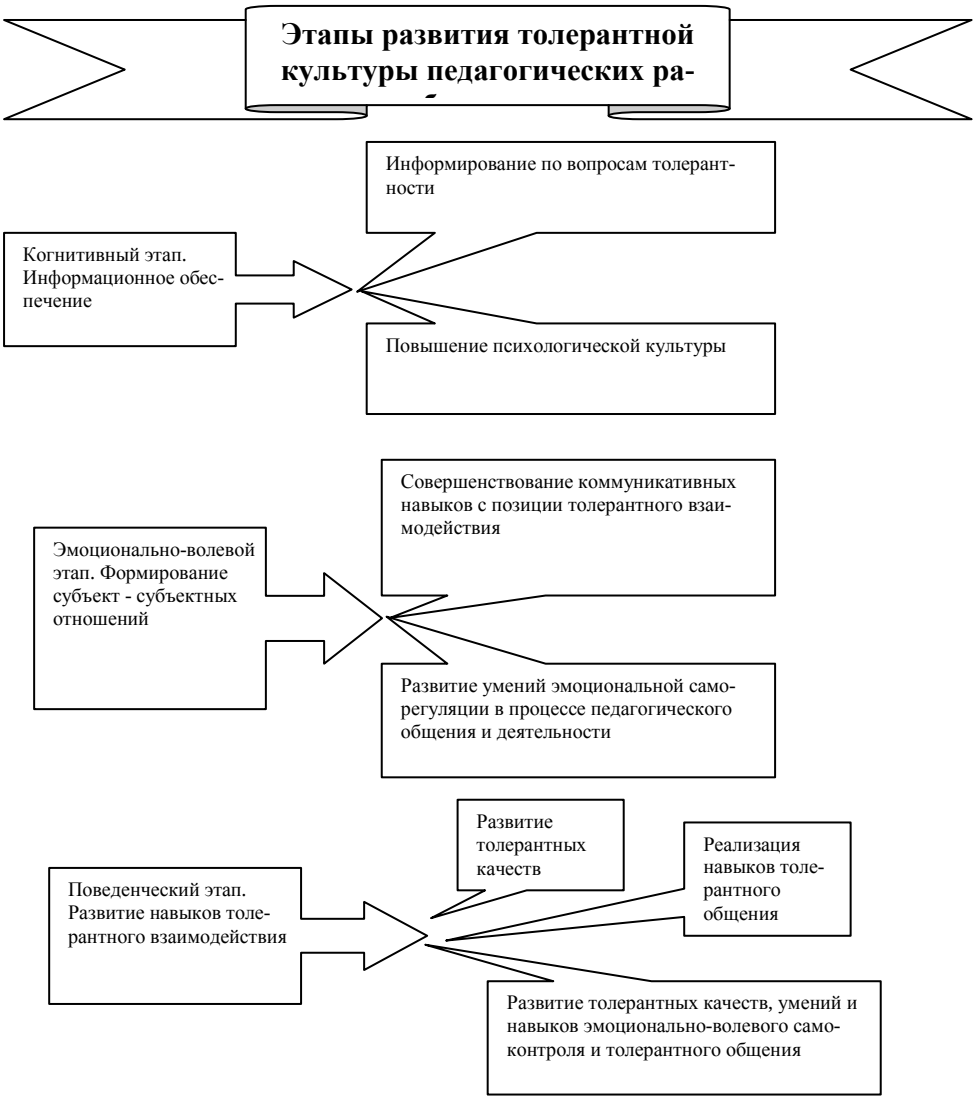


Рис. 1. Этапы развития толерантной культуры педагогических работников

Терпимое и толерантное отношение выступают как сложные личностные образования, включают в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты. В педагогическом процессе терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда педагогу необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. А. В. Зимбули полагает, что терпимое отношение в педагогическом процессе возможно представить при помощи семантического поля, где ведущими будут –

эмпатия и требовательность к субъекту. Мы считаем, что необходимо к эмпатии и требовательности добавить еще одну ведущую составляющую – принятие человека, т. к. только в данном случае, по нашему мнению, возможно проявление по-настоящему терпимого отношения. Е. Ю. Клепцовой [4, с. 115] выделены следующие формы выражения терпимого, толерантного и нетерпимого отношения педагогов к субъектам педагогической реальности. При позиции «сверху» при терпимом отношении к субъектам педагогической реальности наблюдается «снисхождение», при толерантном – «высокомерие», при нетерпимом – «пренебрежение – презрение». При равноправных позициях при терпимом отношении терпимость переходит в «сотрудничество», толерантность – в «терпеливость», а нетерпимость – в «отстраненность», которую можно идентифицировать с эмоциональной холодностью, безразличием, игнорированием. При позиции «снизу» терпимое отношение к субъектам педагогической реальности принимает форму «уступчивости», толерантное – «беспомощности», а нетерпимое отношение – формы от резко эмоционального реагирования (бунт – протест) до стремления немедленно изменить, исправить поведение, личность человека. Любой педагог в разных ситуациях может проявлять и снисхождение, и уступчивость, и отстраненность, но с течением времени в силу развития или неразвитая механизмов принятия и терпения та или иная форма поведения может закрепляться. В зависимости от того, какая форма закрепляется, можно выделить типы педагогов с терпимым, толерантным или нетерпимым отношением. Приведем описание типов педагогов Е. Ю. Клепцовой, так как данная психологическая характеристика необходима для понимания причин появления недостатков в работе и для предостережения от грубых воспитательных ошибок.

Педагоги с преобладанием пренебрежения как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагоги-

ческой реальности («Диктатор»). Педагогическое кредо: *«Я поставлю вас на место!»* Лозунг, которым руководствуется педагог: *«Вы ответите мне за все!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«сверху», контролирующий, принуждающий, преследующий «родитель».* Способы общения: *запрет, требование, манипулирование, угроза, наказание, оскорбление.* Преобладающая форма отношений: *пренебрежительное отношение к человеку, презрение, неприязнь, вплоть до ненависти.* Тактика поведения: *диктат.*

Педагоги с преобладанием отстраненности как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Снежная Королева»). Педагогическое кредо: *«Оставьте меня в покое!»* Лозунг, которым пользуется педагог: *«Это вы сами в состоянии сделать!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *безучастный, холодный, отстраненный «взрослый», «на равных», но не вместе.* Способы общения: *холодная наблюдательность, раздраженное неприятие, различные виды манипулирования.* Преобладающая форма отношений: *отстраненность, безучастность, игнорирование.* Тактика поведения: *сосуществование рядом, но не вместе; уход от проблем.*

Педагоги с преобладанием импульсивности как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Боец»). Педагогическое кредо: *«Я вылеплю из вас людей!»* Лозунг, которым пользуется педагог: *«Делай, как я!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«снизу», эмоционально неустойчивый «подросток», стремящийся всем показать, что он «взрослый».* Способы общения: *наставление, запрет, требование, наказание, манипулирование.* Преобладающая форма отношений: *неприятие с эмоциональным реагированием, стрем-*

ление изменить поведение человека, скорректировать его личность. Тактика поведения: *диктат.*

Педагоги с преобладанием высокомерия как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности («Сноб»). Педагогическое кредо: *«Ох уж эти детки! Недалекие людишки!»* Лозунг, которым пользуется педагог: *«И когда только вы вырастете, поумнеете!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«сверху», позиция надменного, кичливого «родителя».* Способы общения: *манипулирование, нотация, морализирование, наставление, разъяснение, назидание.* Преобладающая форма отношений: *высокомерие, надменность, кичливость.* Тактика поведения: *контроль, опека.*

Педагоги с преобладанием терпеливости как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности («Стоик»). Педагогическое кредо: *«Все можно пережить! Терпи, сколько выдержишь!»* Лозунг, которым пользуется педагог: *«Все получится, нужно только немного подождать!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«рядом, но не вместе».* Способы общения: *диалог, поддержка, манипулирование.* Преобладающая форма отношений: *терпеливость, выдержка, самообладание, самоконтроль.* Тактика поведения: *сосуществование рядом.*

Педагоги с преобладанием беспомощности как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности («Золушка»). Педагогическое кредо: *«Я готов все вытерпеть, лишь бы вам было хорошо».* Лозунг, которым пользуется педагог: *«Ну, что я могу для тебя сделать?»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«снизу», приспособление.* Способы общения: *приноравливание.* Преобладающая форма отношений: *беспомощность.* Тактика поведения: *невмешательство.*

Педагоги с преобладанием снисхождения как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Черепаха Тортилла»). Педагогическое кредо: *«Это дети (начинающие специалисты, молодые родители), и этим все сказано!»* Лозунг, которым пользуется педагог: *«У вас все получится со временем!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«сверху», позиция покровительствующего «родителя».* Способы общения: *наставление, нотация, разъяснение, морализирование, убеждение, манипулирование в малых дозах.* Преобладающая форма отношений: *снисходительность, покровительственное отношение.* Тактика поведения: *опека, забота, умеренный контроль.*

Педагоги с преобладанием уступчивости как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Альтруист»). Педагогическое кредо: *«Я так вас люблю, что готов все принять, лишь бы вам было хорошо!»* Лозунг, которым пользуется педагог: *«Все дано от природы, я мало, что могу сделать!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«снизу», приспособление.* Способы общения: *уступчивость, сговорчивость, покладистость.* Преобладающая форма отношений: *уступчивость.* Тактика поведения: *попустительство.*

Педагоги с преобладанием сотрудничества как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Миролюбец»), Педагогическое кредо: *исходить из интересов человека и перспектив его дальнейшего развития.* Лозунг, которым пользуется педагог: *«У тебя все получится, в случае необходимости можешь рассчитывать на мою помощь!»* Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – *«рядом», позиция друга, помощника, наставника, когда это необходимо.* Способы общения: *понимание, помощь, диалог, поддержка.* Преобладающая фор-

ма отношений: *сотрудничество.* Тактика поведения: *сотрудничество, ненавязчивое, естественное создание ситуаций, требующих от человека проявления активности.*

Рекомендации для педагогов: 1) помните, что самые главные вопросы задаются не людям, а самому себе, но ответы на них следует искать вместе; относитесь с иронией к значимости своей персоны, чаще улыбайтесь; 2) примите к сведению, что, если другие не разделяют вашей точки зрения, это не показатель их несостоятельности; 3) учитесь путем тренировок отстраняться от своего привычного взгляда и смотреть на проблему и людей беспристрастно, вырабатывайте психологический взгляд стороннего наблюдателя; старайтесь выходить за рамки педагогической науки, профессиональной деятельности, возможно, важные для вас решения и ответы на вопросы лежат в других науках, областях, сферах; 4) расширяйте свой круг идей за счет позиций, мнений, фактов и сведений, исходящих от других людей; больше внимания обращайте на появление и преодоление своих профессиональных стереотипов; следите за тем, чтобы профессиональная педагогическая позиция не проявлялась в ситуациях общения с близкими людьми; 5) не страдайте от того, что не все упорядочено, строго, правильно в окружающей действительности и людях, принимайте окружающий мир таким, какой он есть, ведь для нас этот мир единственный; больше общайтесь с разными людьми, ведь взаимоотношения с единомышленниками и оппонентами стимулируют когнитивные и творческие процессы; будьте реалистами, не ждите легкости в процессе самоизменения, а главное, не ожидайте, пока изменятся окружающие люди; если вы заинтересованы в продуктивном общении с учениками, сотрудниками, родственниками, друзьями, обращайтесь к тому позитивному, что в них есть, поворачивайте людей к себе лицом с хорошей стороны; делайте выбор самостоятельно,

помня, что никто не может вам навязать толерантные отношения, и, если вы считаете, их малоэффективными и психологически не готовы их принять, это ваше право.

Библиографический список

1. Безюлева Г. В., Бондырева С. К., Шеламова Г. М. Толерантность в пространстве образования: учебное пособие – М.: МПСИ, 2005.
2. Ефимова Д. В., Макаров Ю. А. Национальное самосознание и толерантность – Пенза: ПГПУ, 2004.
3. Ефимова Д. В., Макаров Ю. А. Парадоксы толерантности и ее формирование – Пенза: ПДЗ, 2009.
4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004.

О ПОЛИКОМПОНЕНТНОЙ СТРУКТУРЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Р. П. Якимчук

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

Summary. The article summarizes the major components of the information culture of the teacher: library-bibliographic and computer literacy, reading culture and work with information. The author argued, the allocation of Culture grant activities, as a component of the information culture of the teacher. Proposed a new concept «grant culture».

Keywords: information culture of the teacher, library-bibliographic literacy, computer literacy, reading culture, grant culture.

В условиях повышения роли информации во всех сферах жизни общества, в том числе и в сфере образования, в

профессиональном педагогическом сообществе, ещё с 1970-х гг. наблюдается всё более возрастающий интерес к информационной культуре педагогов и вопросам её формирования. На наш взгляд, информационная культура педагога, является неотъемлемой составляющей его профессиональной педагогической культуры, способствующей личностному росту и эффективному осуществлению профессиональной деятельности. Она представляет собой оптимальную совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих личностный рост и эффективное осуществление профессиональной деятельности. Неотъемлемыми составляющими информационной культуры педагога должны быть библиотечно-библиографическая и компьютерная грамотность, культура чтения и работы с информацией, умение ориентироваться в информационных ресурсах общества. На наш взгляд, говорить о наличии информационной культуры нельзя и в отсутствие у педагога определённой профессиональной и гражданской позиции.

Одним из важнейших каналов информационного обеспечения сферы образования, в настоящее время продолжают оставаться отраслевые библиотеки (школьные, учреждений начального и среднего профессионального образования, вузовские). Крупнейшей отраслевой библиотекой является Научная педагогическая библиотека им. К. Д. Ушинского Российской Академии Образования. Библиотеки обладают большими возможностями в обслуживании специалистов образовательной сферы. Сочетая в своей деятельности традиционные методы работы (документное и справочно-библиографическое обслуживание, избирательное распространение информации, книжные выставки, дни специалиста и др.) и современные методы работы (электронная доставка документов, доступ к удалённым ресурсам, в том числе зарубежным, и др.), библиотеки остаются мощным профессио-

нальным информационным ресурсом, умелое использование которого способно вывести профессиональную деятельность педагога на качественно новый уровень. Сложившиеся в практике работы библиотек традиционные формы и методы библиотечного обслуживания, несут в себе достаточно высокий потенциал стимулирования и развития творческой деятельности читателей-педагогов [1].

Владение основами библиотечно-библиографических знаний, умение ориентироваться в профессиональных документных ресурсах позволяет повысить эффективность процесса обучения, культивирует потребность педагога в поиске новых знаний, формирует аналогичные потребности у обучаемых. Библиотечно-библиографическая грамотность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное использование справочно-библиографического аппарата и фондов библиотек, знание ассортимента информационной продукции и услуг библиотек и органов научно-технической информации.

В тесной взаимосвязи с библиотечно-библиографической грамотностью находится культура чтения и работы с информацией, представляющая собой совокупность умений и навыков работы с печатными и электронными документами, включающая осознанный выбор тематики чтения, умение осуществлять поиск документов (в том числе и библиотечно-библиографическими средствами), применять рациональные приёмы аналитико-синтетической переработки информации.

Широкое распространение электронных информационных ресурсов, развитие компьютерных технологий обработки информации выдвинуло на первый план в сфере поиска эффективных способов и средств работы с информацией понятие «компьютерная грамотность», что, с одной стороны, отразило снижение общественного интереса к таким поняти-

ям, как «библиотечно-библиографическая грамотность» и «культура чтения» [2], а с другой позволило обогатить их содержание за счёт использования компьютера в качестве средства создания, преобразования, приема, передачи поиска и хранения информации.

Рассматривая структуру информационной культуры педагога, хотелось бы остановиться на таком перспективном виде деятельности, как грантовая. Известно, что гранты, т. е. безвозмездные субсидии на осуществление научных разработок стали одним из основных путей финансирования науки как за рубежом, так и у нас в стране. На наш взгляд, совокупность знаний, умений, навыков взаимодействия с грантодателями и работы с документацией, убежденность в целесообразности рассмотрения различных предложений, умение выявлять наиболее интересные по существу и приемлемые по условиям, позволяют говорить о новой составляющей информационной культуры педагога – культуре грантовой деятельности или грантовой культуре.

Библиографический список

1. Галактионова Л. А. Возможности библиотек в обслуживании педагогического творчества // Библиотечное дело, 2002: Библиотечное образование и практика: поиски взаимопонимания : VII междунар. науч. конф. (Москва, 24–25 апр. 2002 г.). – М., 2002. – С. 106–107.
2. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Поникарова
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Summary. The paper contains new experimental data that reveal the specifics of solutions to complex situations teachers – defectologists and teachers of supplementary education at different stages of professionalization. Shown the dependence of the method of length of service and sphere of teachers activities.

Keywords: master behavior koping strategies, professional development, productive and unproductive ways.

Особую значимость в современной специальной педагогике приобретает изучение эффективности деятельности дефектолога в контексте образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, Н. Н. Малофеев, Л. М. Назарова; А. М. Гендин, А. А. Дмитриев, М. И. Сергеев, Л. И. Дмитриева и др.).

Большой интерес представляют особенности совладающего (копинг) поведения педагогов-дефектологов. Под копинг-поведением поведением понимаются осознанные и целенаправленные действия человека по разрешению трудной ситуации путем ее преобразования (J. C. Coyne, R. S. Lazarus; L. Murphy).

В исследовании приняли участие педагоги-дефектологи (290 человек) и педагоги дополнительного образования (210 человек), работающие в ДОУ г. Вологды и Вологодского района, г. Череповца, Архангельской области.

Для изучения особенностей копинг-поведения испытуемых нами были использованы опросник рабочего поведения (по У. Шааршмидту, А. Фишеру, адаптировано нами),

опросник на выявление трудностей работы в сфере образования и опросник на выявление сфер деятельности, в которых испытывают трудности дефектологи; «Индикатор стратегий преодолений стресса» Д. Амирхана; «Определения индивидуальных копинг-стратегий» по Э. Хайму.

Анализ результатов по опроснику рабочего поведения показал, что наибольшую значимость для дефектологов представляют утверждения «Работа имеет для меня большую личностную значимость», «При столкновении с трудностями на работе я активно пытаюсь их преодолеть» и «Поддержка близких необходима для моей профессиональной деятельности».

Анализ особенностей совладающего поведения педагогов дополнительного образования показал, что наиболее популярны утверждения «Работа имеет для меня большую личностную значимость», «Неудачи в профессиональной деятельности не приводят меня к отказу от решения этих проблем», «Поддержка коллег необходима для моей профессиональной деятельности» и «Поддержка близких необходима для моей профессиональной деятельности».

В целом по группе педагогов-дефектологов к особенностям рабочего поведения можно отнести активное преодоление трудностей (65,1 % испытуемых), большую личностную значимость работы (41,4 % испытуемых) и то, что неудачи в профессиональной деятельности не приводят к отказу от решения этих проблем (33,7 % испытуемых). Большинство испытуемых (38,4 %) имеют средний уровень значимости работы. Высокий уровень значимости выявлен примерно у четверти испытуемых (25,4 %).

Среди педагогов дополнительного образования на первом месте находится значимость работы и поддержка коллег (66,7 % испытуемых), активное преодоление трудностей и поддержка коллег (52,4 % испытуемых). Большинство испытуемых (52,2

%) имеют низкий уровень значимости работы. Высокий уровень значимости выявлен только у 14,5 % испытуемых.

Статистически значимые различия при сравнении уровня значимости профессиональной деятельности не получены.

Общие особенности рабочего поведения – значимость работы и активное преодоление трудностей и у дефектологов, и у педагогов дополнительного образования.

Среди причин трудностей работы дефектолога в сфере образования называются «Слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями физического и психического развития», «Отсутствие прочных связей родителей (или лиц, их заменяющих) со специальными образовательными учреждениями» и «Недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы специального образования».

У педагогов в сфере дополнительного образования наибольшие трудности вызывают такие проблемы, как недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы специального образования, слабое правовое обеспечение системы специального образования и недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы специального образования.

Анализ сфер деятельности, в которых испытывают трудности дефектологи, показывает, что наиболее значимыми оказываются работа с родителями и групповая форма организации образовательного процесса. У педагогов дополнительного образования добавляется еще и психолого-педагогическая диагностика детей.

С целью выявления основных стратегий преодоления стресса нами был использован опросник «Индикатор стратегий преодоления стресса».

В целом по группе наиболее популярными стратегиями преодоления стресса у дефектологов и педагогов, работающих в сфере дополнительного образования, являются решение проблемы (46,8 % и 52,4 % испытуемых), а также поиск социальной поддержки – 35 % дефектологов и 31,4 % педагогов, работающих в сфере дополнительного образования.

Таким образом, в выборе стратегий совладающего поведения можно отметить самые общие тенденции в виде решения возникающих проблем и отсутствие их избегания. Статистически значимые различия не выявлены.

Для конкретизации полученных данных нами была использована методика «Определение индивидуальных копинг-стратегий» по Э. Хайму.

Наиболее популярными в группе дефектологов являются относительно продуктивные копинг-стратегии (55,7 % испытуемых); продуктивные копинг-стратегии используют 32,6 % испытуемых. Непродуктивные копинг-стратегии встречаются у 11,7 % испытуемых.

Когнитивные стратегии предпочитают 63,2 % испытуемых, поведенческие – 24 %, эмоциональные – 12,8 % дефектологов.

Наиболее популярными в группе педагогов дополнительного образования также являются относительно продуктивные копинг-стратегии (52,4 % испытуемых); продуктивные копинг-стратегии используют 31,4 % испытуемых. Непродуктивные копинг-стратегии встречаются у 16,2 % испытуемых.

Когнитивные стратегии предпочитают 57,1 % испытуемых, поведенческие – 31,4 %, эмоциональные – 11,5 % педагогов.

Итак, обобщая полученные данные, отметим, что к общим особенностям рабочего поведения можно отнести объективную тенденцию к снижению уровня значимости профессиональной деятельности с увеличением стажа трудовой

деятельности, с сохранением ее значимости на субъективном уровне (выбор соответствующего утверждения).

Наиболее значимыми среди трудностей работы в сфере специального образования являются недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников. Можно отметить, что педагогов дополнительного образования значительно больше, чем их коллег-дефектологов, волнуют финансовые вопросы.

У дефектологов наибольшие трудности в профессиональной деятельности вызывают работа с родителями и групповая форма организации образовательного процесса. У педагогов дополнительного образования к вышеуказанным видам дейтельности присоединяется и психолого-педагогическая диагностика детей.

Анализ стратегий совладающего поведения характеризуется выбором наступательного решения проблемы, предпочтением относительно продуктивных и превалирование когнитивных поведенческих стратегий. Наименее часто оказываются востребованными эмоциональные стратегии совладающего поведения.

Таким образом, стиль совладающего поведения в обеих подгруппах может быть охарактеризован преимущественно как проблемно-ориентированный, связанный с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью, поиск дополнительной информации.

Библиографический список

1. Гендин А. М.,. Дмитриев А. А., Сергеев М. И., Дмитриева Л. И. Социокультурные аспекты функционирования педагогических кадров в системе специального образования. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 176 с.

2. Денисова О. А., Кобрина Л. М., Коновалова А. П., Поникарова В. Н. История, современное состояние, перспективы регионального специального образования: монография / под общ. ред. О. А. Денисовой. – Череповец, 2007.
3. Денисова О. А., Кобрина Л. М., Коновалова А. П., Поникарова В. Н. Система регионального специального образования: монография / под общ. ред. О. А. Денисовой. – Вологда, 2008
4. Кобрина Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: Дис. … д-ра пед. наук. – М, 2007.
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. В 2 ч. Ч 2. Россия. – М.: Печатный двор, 1996.
6. Coyne J. C., Lazarus R. S. Cognitive style, stress perception and coping // Handbook of stress and anxiety / Eds. J. L. Kutash, L. B. Schlesinger. – 1980. – P. 144–158.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Е. Н. Ревякина
Дальневосточный государственный аграрный университет, г. Благовещенск, Россия

Summary. The author's sight at process of personal development of the professional is offered. Unlike earlier developed concepts about professional development of the person as depending on age and the experience of work, the author it is shown, that professionalism of the person is not function from these parameters, and is defined by a stage of professionalization on which there is an individual. The concept about the experts who are being at various levels of development of professional work is entered, as well as criteria of professionalization are described.

Keywords: personal development, professionalization, stage.

Потребность в непрерывном совершенствовании системы подготовки квалифицированных кадров, неполная реа-

лизованность своего потенциала персоналом с большим стажем работы в различных сферах общественного производства со всей остротой ставят вопросы целостного становления личности в профессии, установления форм, в которых оно происходит. Без решения этих задач невозможно качественное обучение, прогнозирование последующей успешности профессиональной деятельности. Здесь человек находится в абсолютном движении становления.

Важными для понимания, что такое личностное становление профессионала являются работы С.Л. Рубинштейна. Он выделял два основных способа существования и соответственно два отношения человека к жизни. Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы связей, в которых живет человек, где всякое отношение – это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом. При таком отношении человек не является субъектом жизни, хотя и не выключается из неё, но не способен занять позицию вне её с целью её осмысления. Сама жизнь выступает здесь «почти как природный процесс»; человек поглощён ею, растворен в наличном бытии. Окружающая жизнь является как бы субъектом вместо человека. Здесь нравственность выступает как невинность, как неведение зла, как естественное, природное состояние человека, жизнь которого идёт как бы сама собой, это жизнь, не выходящая за пределы раз и навсегда установившихся связей, жизнь – автомат. Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её приделы. Человек как бы занимает позицию вне её…» [8]. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно с этим С. Л. Рубинштейн связывал возможность перехода к новому способу существования. В разрыве непосредственных связей и восстановлении их на новой основе

заключается переход ко второму способу существования. С этого момента «начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению, или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [8].

Выделяются три модуса человеческого существования: обладания, социальных достижений и служения. Указанные модусы являются этапами становления личности профессионала. Согласно закону трансформации этапов развития какого-либо явления в структурные уровни его организации, можно перейти к выводу, что эти модусы отражают также уровни профессионализма.

Кроме того, можно выделить три уровня осуществления деятельности.

На первом, **исполнительском**, уровне происходит копирование образцов её выполнения (зачастую не лучших), от специалиста здесь требуется способность к чисто репродуктивной деятельности, связанной с повторением некоторого образца. Деятельность представляется в данном случае как состоящая из отдельных действий цепочка исполнительских актов. Главное на этом уровне осуществления деятельности – формирование навыков, поведение ограничивается должностными инструкциями. Непосредственный характер отображения деятельности не позволяет выделить сущностные её характеристики, задает упрощенное её построение, что соответственно не может не сказаться на её качестве.

Можно выделить следующие способности работы специалистов, которым свойствен первый уровень, характеризуемый нормативно одобренным способом деятельности [10]. Другие люди для данных индивидов выступают лишь как средство достижения собственных целей, профессия ча-

ще всего является лишь средством обеспечения материального благополучия.

На втором уровне **планирования** имеются уже некоторые представления о деятельности в целом, человек переходит к более крупным ее единицам. Для специалистов, осуществляющих деятельность на этом уровне, в ее структуре начинает проявляться иерархия, но она носит ещё нечеткий, случайных характер. Происходит попытка вырваться за пределы ситуативно необходимых для данной деятельности рамок. Здесь возможна частичная дезадаптация специалиста в силу того, что открывающиеся закономерности более глубокого представления о профессиональной деятельности вызывают к жизни новые требования, которые и сам человек предъявляет к профессии и профессия начинает предъявлять к человеку. Наблюдается некоторый эффект отторжения, так как специалист уже видит, что способы осуществления деятельности он зачастую ещё не может применить. В силу этого те специалисты, которые находят в ней новый смысл и могут изменить свое отношение к ней, преодолевают дезадаптацию; другие опускаются на первый уровень осуществления деятельности, что ведет к адаптации, но препятствует личному развитию профессионала.

На двух указанных уровнях выполнения деятельности личностные и профессиональные качества имеют как бы самостоятельную жизнь. На работе человек выглядит одним, вне работы он проявляет себя совершенно иначе. Специалисты сферы сервиса, для которых желание помочь людям, сделать их отдых приятным не является внутренней необходимостью, а отражает только внешнюю сторону их деятельности, в результате чего в течение всего рабочего времени им приходится сдерживать себя, по окончании работы начинают проявлять свои иные, зачастую агрессивные тенденции. Если для работников сферы сервиса характерна разрядка

эмоционального напряжения либо вне дома, либо в семье, то у учителей преобладают способы разрядки на рабочем месте, в классе. Для таких специалистов с каждым днем положение все более усугубляется, что делает их практически профессионально непригодными, несмотря на большой опыт работы и высокий уровень развития умений и навыков.

На третьем уровне осуществления деятельности – на уровне **проектирования** – происходит переход к принципиальной деятельности как целостного образования. На этом уровне складывается системное представление о деятельности. Появляется радость творчества, чувство хозяина труда. Работа из обязанности превращается в потребность, происходит превращение труда в культуру, – это особый уровень осуществления деятельности. Жизнь оказывается как бы не имеющей временной протяженности – условно она свернута в точку и развертывается только в вертикальном направлении, которое и задает содержательное конструирование своего жизненного пути, определяет стратегию, тактику и конкретную реализацию всего ценностно-смыслового единства личности.

В целом данные представления о деятельности можно охарактеризовать как три возможных способа поведения человека: согласно сложившимся стереотипам, привычным способам действия, согласно отношениям с миром и согласно своему личностному выбору на основе свободы и ответственности.

Рассматривая выделенную триаду, необходимо отметить, что их соответствие друг другу не является жестко однозначным.

Возможны три варианта этого соотношения: 1) отношение соответствия; 2) отношение противоречия; 3) отношение полного несоответствия. Правда, третий вариант редко встречается.

Изменения модуса жизнедеятельности и, соответственно, отношения к окружающей действительности новых средств, что приводит к преобразованию формы регуляции деятельности, и далее – к преобразованию операциональной сферы. Рассогласование в данной триаде преодолевается как по восходящей, так и по нисходящей линии, т. е. оно будет либо способствовать повышению профессионализма, либо обусловливать его снижение.

Возможно подобное преобразование снизу, от уровня осуществления деятельности. Изменение операциональной сферы обусловливает поиск новых отношений, которые отражали бы возросшие возможности субъекта. Если такие отношения будут найдены и у субъекта хватит внутренних ресурсов для этого (повышение формы регуляции деятельности), то модус жизнедеятельности будет преобразован. В случае если таких внутренних ресурсов не будет найдено, то неизменная форма психологической регуляции деятельности «поведет» модус жизнедеятельности за собой, но не по восходящей, а по нисходящей линии.

Таким образом, снижение модуса жизнедеятельности может способствовать снижению уровня развитости других элементов триады, а повышение – их развитию. Повышение уровня осуществления деятельности может «тянуть» за собой развитие и регуляторных механизмов, и модуса жизнедеятельности, а снижение – обусловливать их деградацию.

Существует также 3 уровня профессионализма: непрофессионал (квазипрофессионал, профессиональный функционер), специалист, профессионал.

Рассмотрим кратко особенности различных уровней освоения профессиональной деятельности.

Непрофессионал. На этом уровне человек проявляет достаточно большую активность при осуществлении профессиональной деятельности, но она является беспорядочной, не

приносящей эффекта, соответствующего затрачиваемыми усилиями. При этом наблюдается деформация личности в силу того, что выполняемая деятельность не выступает для человека целостным образованием, она состоит из цепочки отдельных операций, не связанных общей целью. Здесь можно наблюдать полное соответствие, высокую приспособленность индивида к нормам, условиям, обстоятельствам труда. Процесс труда выступает как неприятная обязанность, которая задаётся внешними по отношению к ней мотивами. На основе этого не происходит развития операциональной сферы, возможны только стагнация и последующий регресс. Таким образом, здесь человек подчинен должностным инструкциям, не пытается что-либо изменить ни в себе, ни в своей деятельности.

Специалист (частичный профессионал). На данном уровне у человека уже появляются некоторые представления о деятельности, но отсуствует собственная постановка цели, хотя предпринимается попытка в рамках заданной ему цели вырабатывать новые средства достижения её результата. Но в силу этой огромной устремленности к цели, которая забирает много энергии, она часто остаётся недостижимой. Здесь, правда, человек уже стремится самовыразиться, самореализоваться через профессию.

Преследуются цели самореализации любой ценой, даже в ущерб самой деятельности. При этом происходит идентификация с профессией, что позволяет соответствовать профессиональным ценностям, но препятствуют личному росту. Действия на этом уровне являются целенаправленными, но отсутствует охватывание целостной деятельности в контексте общей жизнедеятельности ещё не выработано; это является причиной невозможности взглянуть на свой профессиональный путь со стороны. Таким образом, данная деятель-

ность является нормативной, и накладывает свои ограничения, обусловленные нормами профессии.

На этих двух уровнях профессионализма профессиональные и личностные качества живут отдельной жизнью: на работе человек бывает одним, вне работы он проявляет себя совершенно иначе. Это объясняется тем, что нет такого системообразующего фактора, который бы объединил эти качества в единую целостную систему – личность профессионала и обусловило бы целостность её деятельности.

Профессионал. Главной особенностью данного уровня профессионализма является то, что здесь происходит выход человека за пределы своего профессионального труда и освоения смежных областей деятельности. В этом случае субъект начинает обладать универсальными способностями, позволяющими ему выполнять одинаково успешно многие виды деятельности. Данный человек опережает свое время, он часто остаётся непонятым в силу того, что видит стратегические пути развития современного ему общества, а не только развитие и преобразование отдельных профессиональных сфер. Возможно, поэтому многие из профессионалов становятся общественными деятелями. В качестве примера можно привести имена некоторых русских ученых и писателей – В. И. Вернадский, в наше время – А. Д. Сахаров, А. И. Солженицын. Деятельность этих профессионалов трудно обозначить данным понятием, так как зачастую результат, полученный в процессе её выполнения, оказывается превышающим первоначальный замысел.

То, что является главными чертами, определяющими исполнителей и специалистов, а именно: владение определенными знаниями, умениями и навыками, а так же обладание необходимыми личностными особенностями, здесь является лишь средством развития своих сущностных сил и реализации своей миссии, своего предназначения. Труд челове-

ка, находящегося на данном уровне профессионализма, уже нельзя рассматривать с точки зрения его продуктивности, прикладной значимости, так как такая деятельность жёстко детерминирована, а здесь предполагается свободный творческий труд не столько по достижению определенного полезного результата, сколько по содействию развития других членов со-бытийной общности, в которую он входит, ибо на данном уровне, чем меньше профессионал задумывается о достижении поставленной цели, тем легче достигает её.

Таким образом, можно констатировать, что деятельность профессионала нельзя в строгом смысле этого слова назвать ни деятельностью, ни трудом, так как она не отвечает ни выделенным Е. А. Климовым психологическим признакам труда, ни формулировке понятия «деятельность». И это касается не только тех профессий, в которых зона неопределённости в выборе целей, средств и результатов деятельности высока (например, профессии в системе «человек-человек»), но и тех профессий, которые являются жёстко регламентированными (например, профессии в системе «человек-техника»). Желание вырваться за рамки регламентированных форм её выполнения, очевидно, объясняет факт многочисленных рационализаторских предложений в различных видах станочного производства.

Итак, можно дать определение понятиям, отражающим уровень профессионализма.

Профессионал – это человек, осознавший свое жизненное предназначение, являющийся субъектом своего труда и владеющий деятельностью в целом, результаты труда которого превышают результат заложенный в цели, осознавший свою ответственность за последствия реализации деятельности и обладающий свободой в создании средств её выполнения.

Специалист – человек, обладающий знаниями, умениями, навыками и личностными особенностями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, самостоятельно вырабатывающий средства достижения поставленной ему цели, результат которой соответствует замыслу (установленному нормативу).

Исполнитель – человек, обладающий знаниями, умениями, навыками, строго следующий нормативам выполнения деятельности, результат которой часто не соответствует поставленной цели, проявляющий достаточно высокую хаотическую активность, не способствующую эффективности данного профессионального труда.

Высокая практическая значимость указанной проблематики обусловливает её изучение представителями различных наук, в том числе и психологии. С точки зрения последней, трудности изучения процесса профессионализации осложняются тем, что учение о способностях, в том числе профессиональных, ориентировано на нормативную деятельность, которая предполагает определенный способ её выполнения [10]. Поэтому не выделяются уровни профессионализма, а учитываются только возраст и время работы по специальности.

Библиографический список

1. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: Автореф. дис….докт. наук. – М., 1995.
2. Братусь Б. С. Аномалии развития личности (на материале нарушений психологического здоровья): Автореф. дис….докт. наук. – М.,1988.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М: Издательство МГУ, 1984.
4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога: Дис….докт. наук. – Л., 1988.
5. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

6. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: Изд-во МЭИ, 1986.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис….докт. наук. – М.,1995.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наркокомпрос, 1940.
9. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе её профессионализации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. Хрестоматия / под ред. Л. В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001.
10. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994.

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Я. А. Сурикова
Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский, Россия

Summary. In the article the peculiarities of the psychoeducational system of gifted children development are discussed. The factors of organization of the education process and principles of teaching creative and gifted learners, are analyzed.

Keywords: creative and gifted learners, the education system, principles of the psychoeducational work with creative and gifted learners.

Одной из основных особенностей сложившейся на сегодняшний день системы образования по-прежнему остается стандартизация многих моментов обучения в школе со стороны протекания во времени. Единое для всех время на овладение программы, единая для всех учебная нагрузка, еди-

ные темы ведения урока, не учитывающие индивидуальные особенности учащихся, слабый учет и развитие индивидуальных способностей и интересов школьников влечет за собой ряд отрицательных явлений в учебной работе, таких как: слабая учебная мотивация школьников, учение ниже своих способностей, пассивность и беспомощность учащихся, трудности профессионального самоопределения старших школьников. Данная картина осложняется тем, что существующие концепции работы с одаренными и способными школьниками в большинстве своем сводятся либо к созданию специальных образовательных учреждений (лицеев, гимназий, спецшкол) для данной категории учащихся, либо направлены на организацию внеклассной работы с одаренными и способными школьниками в среднем общеобразовательном учреждении. Мало разработанными при этом остаются вопросы раскрытии и повышения потенциала одаренных и способных учащихся в урочное время в условиях общеобразовательных классов. Между тем для повышения эффективности работы с одаренными учащимися необходимым является создание в образовательном учреждении такой системы сопровождения данной категории школьников, которая охватывала бы как учебную, так и внеурочную деятельность. В связи с этим актуальным является осуществление инновационных преобразований в разработке и внедрении новых технологий обучения и воспитания, развитие системы работы с одаренными детьми в образовательном пространстве школы, развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров по проблеме работы с одаренными и способными школьниками.

Совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников осложняется еще и тем, что на сегодняшний день нет однозначного определения одаренности. Наиболее популярной

концепцией одаренности среди педагогических работников является теория Дж. Рензулли, полагающего, что поведение одаренного человека отражает взаимодействие между такими тремя группами качеств, как: общие или специальные способности выше среднего; высокий уровень включенности в задачу; высокий уровень креативности [2]. Согласно данной концепции, одаренность рассматривается как многозначное понятие и характеризуется высокой вариативностью форм проявления. Подобная технология оценки одаренности позволяет педагогическому коллективу образовательного учреждения самостоятельно определять приоритетные направления работы с одаренными учащимися, при этом чаще всего выделяются следующие виды одаренности: общая интеллектуальная одаренность, творческая одаренность, специальная предметная одаренность, высокий уровень развития организаторских и лидерских способностей [7].

Для создания условия для раскрытия и повышения интеллектуального, научно-исследовательского и личностного потенциала одаренных учащихся в рамках образовательного учреждения требуется решение ряд задач:

1. Создание системы психолого-педагогического сопровождения одаренных и способных школьников в образовательном учреждении.

2. Внедрение новых образовательных технологий, направленных на развитие интеллекта, исследовательских навыков, творческих способностей одарённых и способных школьников.

3. Расширение возможности для участия одарённых и способных школьников в российских, международных конференциях, творческих конкурсах, выставках, олимпиадах и др.

4. Расширение пространства повышения квалификации педагогов образовательного учреждения как условие

методического поиска и творчества в работе с одаренными учащимися.

Анализ накопленного педагогического опыта позволил выделить ряд факторов, способствующих адаптации среды школы к образовательным потребностям одаренных учащихся. К ним относятся как общие факторы, способствующие повышению эффективности учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения в целом, вне зависимости от категории учащихся, так и специфические. Наиболее важными общими факторами эффективности развивающей работы с учащимися являются:

1. Подбор оптимальных методов обучения, воспитания и развития.
2. Оказание психолого-педагогической поддержки учащимся и их родителям.
3. Предоставление учащимся права выбора уровня обучения, вида творческого труда.
4. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся.
5. Интеграция методов диагностики, коррекции, развития при работе со школьниками.
6. Систематичность и наглядность отслеживания динамики развития учащихся.
7. Организация подготовки и участия одаренных и способных школьников в конкурсах, олимпиадах, конференциях, выставках разного уровня.
8. Развитие исследовательских умений и навыков школьников на уроках и во внеурочной деятельности с целью предоставления им оптимальных возможностей для получения универсального образования, реализации индивидуальных творческих запросов.

К специфическим факторам организации работы с одаренными учащимися относятся:

1. Оптимальное сочетание основного, дополнительного и индивидуального образования как условие социально значимой реализации индивидуальной образовательной стратегии одаренных детей; высокая значимость для школьников ценностей самореализации.

2. Индивидуально-дифференцированная система оценивания достижения учащихся, позволяющего отслеживать динамику развития школьника и корректировать дальнейшую учебную нагрузку.

3. Необходимость более строгого учета здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих компонентов образовательного пространства при работе с одаренными и способными школьниками.

4. Стимулирование творческой деятельности педагогического коллектива по проблеме одаренности, создание условий для перехода системы педагогического содействия развития одаренности из режима управления в режим самоуправления.

В связи с этим особенно актуальным является разработка в образовательном учреждении системы раннего выявления одаренных школьников с целью создания условий для их роста и развития. При этом в основе системы выявления одаренных учащихся должны лежать следующие принципы: комплексность, системность, пролонгированность отслеживания показателей психолого-педагогического статуса одаренных учащихся, вариативность психодиагностического инструментария при сохранении общих целей и задач работы, единство диагностики и коррекции (см. рис.1).

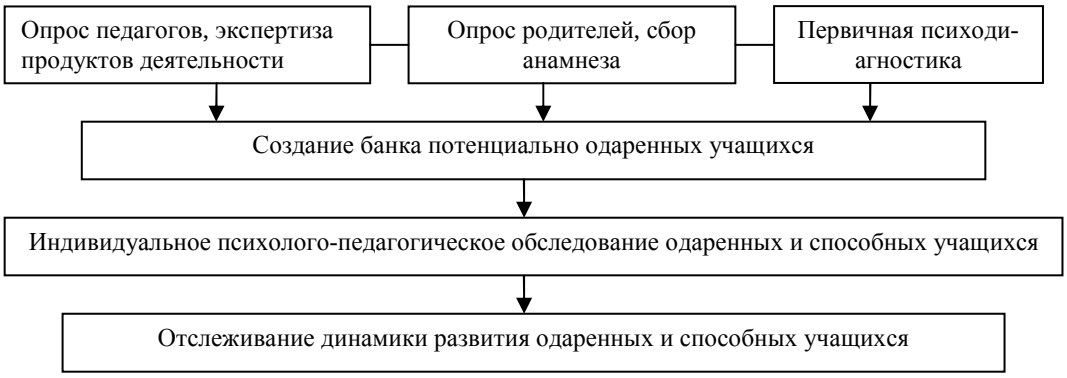


Рис.1. Алгоритм выявления одаренных и способных учащихся

Ключевым принципом системы выявления одаренности учащихся является принцип «диагностики развития», поскольку это позволяет отслеживать как актуальный психолого-педагогический статус школьников, так и прогнозировать зону ближайшего и потенциального развития учащихся, а также определить наиболее эффективные формы взаимодействия школьника с педагогом. Основными принципами работы педагога с одаренными и способными школьниками при этом являются:

1. Оптимальное сочетание основных стратегий ускорения обучения: вертикального и горизонтального обогащения, включая углубленное изучение тех проблем и тем, которые выбраны самими учащимися.
2. Насыщенность учебного материала заданиями открытого типа, включение в урочную и внеурочную деятельность заданий научно-исследовательского поиска.
3. Установка на самоценность познавательной деятельности при изучении научных дисциплин.
4. Поощрение движения к пониманию самих себя, формирование гуманистического мировоззрения;
5. Поощрение использования разнообразных форм предъявления и внедрения в жизнь результатов работы.
6. Привлечение ближайшего социального окружения с целью социально-психологической поддержки одарен-

ных и способных учащихся и их родителей [1; 3; 5; 7; 8; 9; 10].

Среди основных форм и методов работы с одаренными и способными учащимися можно выделить следующие: индивидуально-дифференцированные задания, групповые формы работы, интеллектуальные игры, предметные олимпиады, выставки и конкурсы научно-исследовательских и творческих работ, индивидуальные и групповые занятия с одаренными учащимися, организация работы творческих групп и клубов, школ молодых исследователей и др.

Важным является также организация взаимодействия с родителями, не ограничивающаяся рамками родительских собраний и индивидуальными и групповыми консультациями. При создании для одаренных и способных учащихся развивающей и поддерживающей среды особенно важным является привлечение родителей к организации, проведению и участию в интеллектуальных играх, конкурсах и выставках научно-исследовательских и творческих работ учащихся, а также к решению вопросов управления, что позволяет повысить степень включенности родителей и учащихся в деятельность образовательного учреждения.

Создание системы работы с одаренными и способными школьниками в образовательном учреждении требует учета не только проблем диагностики и обучения самого одаренного ребенка, но и требований к личности педагога, призванного поддержать детскую одаренность. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с одаренными учащимися включает в себя мотивационную готовность, овладение методиками выявления одаренности, технологиями развивающего и личностно-ориентированного обучения, методикой научного поиска, психолого-педагогическую компетентность педагога по проблеме одаренности, широту и гибкость мышления, зрелость педагогического самосознания.

Актуальным является проведение практических семинаров, совещаний, направленных на формирование мотивации педагогов на работу с потенциально одаренными учащимися, расширение представлений педагогов о специфике психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся. Являясь одним из приоритетных направлений работы администрации образовательного учреждения, совершенствование уровня компетентности педагогов, таким образом, позволяет приспосабливать массовое обучение к индивидуальным свойствам каждого школьника.

Библиографический список

1. Азарова Л. Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 80–83.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Грязева В. Г., Петровский В. А. Одаренные дети: экология творчества. – Москва-Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.
4. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование / авт.-сост. Г.П. Попова, Г. А. Размерова, И. Б. Ремчукова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 124 с.
5. Одаренные дети / пер. с англ.; под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 383 с.
6. Повышение педагогического мастерства учителя: опыт создания системы методической работы в школе / авт.-сост. Н. В. Ширшина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 172 с.
7. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт.-сост. Н. И. Панютина и др. – Волгоград: Учитель, 2008. – 204 с.
8. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–43.
9. Щебланова Е. И., Аверина И. С., Хеллер К., Перлет К. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 97–107.

10. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 74–86.

К ПРОБЛЕМЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Н. Киселева, О. Е. Юшкова
Институт Филологии СО РАН, г. Новосибирск, Россия
Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, Россия

Summary. The article is devoted to the problem of humanitarization in technical universities. The main goal of the paper is to underline the significance of humanitarian subjects in the curriculum of technical universities. Studying language subjects, namely a foreign language, is considered as a good example for developing the humanitarian aspect of education in a technical university.

Keywords: globalization, humanitarization, humanism, education, humanitarian subjects, technical knowledge.

В настоящее время общепризнанным является тот факт, что от качества и размаха образовательной деятельности, от уровня образованности всего населения той или иной страны зависит ее способность, с одной стороны, сохранить свою независимость и самобытность, а с другой стороны, быть конкурентоспособной в условиях ускорения процессов глобальной интеграции.

С конца 70-х годов, по мнению большинства экономистов и социологов, происходит постоянное увеличение количества и скорости международных потоков капитала, товаров, услуг и идей, что трансформирует понятия времени и пространства [4]. Данный процесс интернационализации, или глобализации, не является чем-то новым и неизведанным, он наблюдался во все времена, оказывая как негативное, так и

положительное влияние на развитие всех сфер жизнедеятельности человечества, хотя темпы развития этого процесса в значительной степени ускорились на современном этапе развития общества. В настоящее время страны все больше вовлекаются в глобальный рынок, усиливается экономическая конкуренция между регионами и государствами, растет влияние транснациональных компаний и международных правительственных организаций на все аспекты жизни стран и регионов всего мира, что привело к новой волне экономической реструктуризации, которая обусловила необходимость повысить уровень требований к квалификации работников. В новых условиях нужно работать по-новому и быть готовым принимать непростые решения, чтобы соответствовать новым реалиям, то есть человек должен получить такие знания, умения и навыки, которые бы дали ему возможность встроиться в новую систему и занять там свое место.

Общество живет и развивается так, как оно учится, и учится так, как оно хочет жить, эта взаимосвязь очевидна и нашла свое отражение в определение того, что есть образование. В настоящее время ученые и педагоги интенсивно обсуждают такие значимые проблемы, как: каковы стратегия и тактика преобразования системы образования, пути и способы выхода из образовательного кризиса [8]. При всем многообразии подходов к проблемам образования специалисты едины в том, что оно представляет собой целенаправленный и специальным образом организованный процесс в чьих-либо интересах. В первую очередь, это потребность самого человека и общества в знаниях об окружающем мире, а также умениях и навыках, дающих возможность выжить в тех условиях, в которые попал человек и все человеческое сообщество [5]. Кроме того, чтобы занять позицию привлекательную во всех отношениях, квалифицированный работник вынужден постоянно приобретать новые компетенции (иначе

говоря, знания, умения и навыки), даже работники низкой квалификации, число которых снижается и будет сокращаться на современном этапе развития технологий, вынуждены приобретать новые компетенции. С другой стороны, помимо интересов человека и общества в образовательном процессе реализуются и цели государства, которое определяет приоритеты в области образования исходя из своих потребностей, тем самым формируя социальный заказ. В эпоху грандиозных технологических преобразований все больше требуется квалифицированных работников, которые в результате обучения и подготовки будут способны производить и использовать новые технические и управленческие решения.

Таким образом, процессы глобализации непосредственно затрагивают область образования, поскольку потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих разнообразными компетенциями, ставит перед образованием задачу обеспечить рынок достаточным количеством таких специалистов. В этой связи представляется уместным следующее высказывание председателя Сибирского отделения АН академика М. А. Лаврентьева: «...построить завод можно гораздо быстрее, чем подготовить опытного специалиста, а еще больше времени требуется для формирования ученого...» [7]. То, что казалось актуальным в середине прошлого века, как совершенно очевидно, приобрело еще большее значение в настоящее время, когда наука действительно стала важным фактором развития человечества, она превращается в непосредственную производительную силу и проникает во все области жизнедеятельности человека. Одной из главных тенденций развития науки стала интеграция различных наук, причем данный процесс охватывает все науки и направления исследования. Данный процесс является закономерным, поскольку природа многообразна и едина в своих проявлениях: существуют универсальные законы раз-

вития, всеобщая связь и единство явлений и событий. Причем человек выступает в качестве непосредственного участника многих процессов, происходящих в природе. Мы познаем окружающий мир, накапливая факты и данные, в процессе своей жизнедеятельности. Представления, которые формируются на базе непосредственно наблюдаемых фактов и явлений, человек встраивает в свои мысли, а при отсутствии нужных фактов для построения целостной картины, он их домысливает или достраивает. Так создается некая целостная картина мира, полученная на основе опыта, при этом в нее включены особенности человеческого интеллекта [4].

Процесс интеграции в научном познании идет параллельно все более узкой специализации, однако, если две системы (интеграция и специализация наук) растут, но с разными темпами, то рано или поздно наступает момент, когда в игру вступают силы, противодействующие дальнейшей концентрации и усилению разрыва. На первый план все больше выступает потребность систематизации и обобщения всего накопленного массива фактов и явлений с целью обновления картины мира как гармонии отношений между людьми, обществом и природой, которые, в конечном счете, составляют единое целое. Более того, накапливая опыт, мы познаем окружающий мир, затем обращаем полученное знание на себя и используем его для познания своего собственного внутреннего «Я», тем самым очеловечиваем все то, что находится вокруг нас.

Гуманистические идеи уходят своими корнями глубоко в историю, гуманизм понимается, прежде всего, как процесс осознания человеком своей духовности, его взаимоотношений с внешним миром. В русской философии проблема духовности является одной из центральных, внутренняя жизнь человека всегда была непременным условием его достойного существования, так как внутреннее есть главное и опреде-

ляющее, а внешнее – второстепенно и преходяще. В ходе стремительного развития науки и техники, появления новых технологий и информационных систем накоплено огромное количество информации, а исследования социальных и духовных процессов, проблем человековедения не получили равноценного внимания со стороны ученых. Поэтому необходимость гуманизации процесса научного познания можно рассматривать как потребность человека осознать накопленную информацию и противостоять технократическому «беспределу», поскольку еще Альберт Эйнштейн писал, что «ученые в поисках истины не считаются с войнами». Таким образом, от способности человека осознать и оценить грозные реалии действительности, то есть от его интеллектуального и духовного развития, которые напрямую связаны с образованием, зависит будущее развитие природы, общества и самого человека.

В настоящее время в России активно внедряются идеи Болонского процесса, который определяет приоритеты развития высшего образования на европейском пространстве. В частности, много говорится о необходимости развития студентоцентрированного обучения и мобильности студентов, что поможет им сформировать компетенции, необходимые для успешной конкуренции на меняющемся рынке труда, и позволит им стать активными и ответственными гражданами [3]. Постановка данных целей перед образованием свидетельствует о настоятельной потребности в усилении гуманитарной составляющей в системе среднего и высшего образования в целом, а также в технических вузах, в частности.

Что такое гуманитарная составляющая в техническом вузе? В настоящее время это – нечто очень незначительное и сокращающееся как шагреневая кожа. При этом практически никто не высказывается против наличия гуманитарных дисциплин в учебных планах и не подвергает сомнению необхо-

димость присутствия данного цикла предметов в технических вузах [1]. Тем не менее, именно они сокращаются в первую очередь в ходе преобразования системы высшего образования. А ведь только предметы гуманитарного цикла в явной форме несут в себе мощный духовный потенциал и при соответствующем отношении способствуют успешному достижению цели формирования творческой личности и тех компетенций, которые необходимы будущему специалисту для успешной конкуренции на мировом рынке труда.

Поскольку образование представляет собой сложную социотехническую систему, в которой люди и их взаимоотношения должны занимать приоритетное место, его качественная трансформация так или иначе связана и будет связана с усилением гуманитарной составляющей. Изменение статуса как студента, так и преподавателя, внедрение студентоцентрированного подхода в процесс обучения и пересмотр содержания учебных дисциплин представляются наиболее целесообразными изменениями, которые можно безболезненно ввести в систему высшего образования.

Учитывая все вышесказанное, рассмотрим ту систему учебных дисциплин высшей школы, которую мы имеем. Вся эта система отражает те или иные стороны человеческой культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, присущих разным народам и человечеству в целом. В каждой дисциплине содержится некий универсальный опыт (тот, который необходим человеку для формирования знаний об окружающем мире и законах его развития) и профессиональный опыт (тот, который необходим для будущей профессиональной деятельности человека); совершенно очевидно, что и тот и другой значимы для успешного специалиста. Теоретически овладение определенной системой предметов дает возможность овладеть тем опытом, который в них заключен, и приобрести необходимые компетенции. Предме-

ты гуманитарного цикла обладают дополнительными особенностями, поскольку они в большей мере, нежели любые другие дисциплины несут духовную нагрузку, побуждая к переосмыслению и осознанию того, что познано или усвоено, то есть вносят значительный вклад в процесс формирования личности человека.

Языковые предметы представляют интерес в том смысле, что они не только являются самостоятельными учебными дисциплинами, но и пронизывают все остальные, так как язык есть средство общения и передачи опыта. Говоря о значимости предметов гуманитарного цикла, мы ни в коей мере не умаляем значение специальных учебных предметов, которые вносят свой вклад в обучение и образование специалиста. Тем не менее, их узкая направленность приводит подчас к излишней специализации, и студент не видит ничего за рамками своей специальности, у него не формируется целостное восприятие мира и отсутствует умение экстраполировать полученные знание, умения и навыки. Студенты не могут рационально распорядиться тем, что получили или могут получить, в силу того, что не видят, как говорится, дальше своего носа.

В свое время Л. В. Щерба писал, что иностранные языки следует изучать не только в связи с их практической полезностью, что в настоящее время очень актуально и активно претворяется в жизнь, но и по соображениям общеобразовательного характера [9]. Общеобразовательная ценность предмета в значительной мере недооценивается, поскольку на первый план выдвигается практическая цель: овладение иностранным языком как средством общения, то есть во главу угла поставлено формирование узко понимаемой коммуникативной компетенции, хотя далеко не всем будущим специалистам будет необходимо умение использовать иностранный язык в устном общении. Более того, развитие уст-

ных навыков в полной мере не представляется возможным в том объеме часов, который отводится данной дисциплине в учебном плане. В связи с этим, на наш взгляд, нужно обратить большее внимание на то, какой вклад может внести данный предмет в гуманитаризацию образования, ведь сам предмет, его содержание и методика преподавания обладают огромным потенциалом в смысле духовного и нравственного развития и образования студентов.

В последнее время возникло множество методик и подходов в преподавании иностранного языка в высшей школе, все они играют свою роль и обеспечивают реализацию поставленных целей в процессе обучения иностранному языку. На наш взгляд, в качестве примера актуализации гуманитарной составляющей в техническом вузе было бы уместно упомянуть такой подход, как английский для специалистов (ESP – English for specific purposes). Остановимся на его приоритетных характеристиках. Во-первых, во главу угла поставлены потребности студента, методика и содержание обучения строятся исходя из данных потребностей, тем самым реализуется столь актуальный сейчас студентоцетрированный подход в образовании. Более того, меняется и статус преподавателя, он не просто дает знания, а, обучая, пытается научить стратегии самостоятельного познания и приобретения определенных компетенций. Само содержание предмета несет в себе как универсальный опыт, так и профессиональный, поскольку навыки использования языка в речи представляются универсальными, а специальность отражена в содержании текстового материала, на котором отрабатываются навыки и умения, необходимые для овладения языком на соответствующем уровне. Кроме того, наличие прочной обратной связи и рефлексии самих студентов о том, что они сделали или делают, дает возможность развивать мышление студентов, их умение осознать и оценить себя и окружающих.

Интересно отметить, что, работая над языком, мы постоянно сравниваем наш родной язык и тот, который изучаем, что может происходить как в явной форме, так и латентно. Тем самым, как писал Л. В. Щерба, мы разрушаем «иллюзию, к которой приучает нас знание лишь одного языка, – иллюзию, будто бы существуют незыблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности». Сравнение языков дает возможность наглядно убедиться в произвольности той картины мира, которая отражается в языке, а также сопоставить культуру своего народа, запечатленную в языке, с культурой того народа, язык которого изучается. При этом суть заключается в том, чтобы не только познать новое, но и выявить самобытность своей родной культуры, чтобы сблизить индивида со своей нацией и дать ему возможность осознать самого себя и свое место в мире, что в итоге и является конечной целью гуманитаризации образования.

Библиографический список

1. Ашмарин И. И., Клементьев Е. Д. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 1.
2. Берулава Н. М. Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика. – 1996. – № 4.
3. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. – 2009. – № 7.
4. Грин Энди. Многоликость обучения на протяжении всей жизни: новейшие тенденции европейской образовательной политики // Сибирский учитель. – 2006. – № 4.
5. Киселева Н. Н. Гуманитаризация как составная часть процесса гуманизации образования // Гуманитарные науки в Сибири. – 2000. – № 4.
6. Концепция гуманизации и гуманитаризации в техническом вузе. URL: http://www.pedagogics-book.ru/articles

7. Могилевский М. А. М. А. Лаврентьев и реформа образования // Сибирский учитель. – 2007. – № 4.
8. Синенко В. Я., Смолеусова Т. В. Об эффективности образовательной деятельности в современных условиях // Сибирский учитель. – 2007. – № 6.
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.

ПРОБЛЕМА ЭЛЕКТРОННОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВУЗОВ

Д. В. Ефимова, С. В. Кибакин, С. М. Сафронов
Пензенская государственная технологическая академия, г. Пенза, Россия

Summary. In article one of opportunities of electronic diagnostics of tolerant behaviour of learning high schools, by means of application of an author's electronic practical work «Psychology of tolerance» is considered, results of approbation of diagnostics of features of tolerance at students of the Penza state technological academy are given.

Keywords: electronic tests, tolerance, diagnostics, correction students.

Рост интолерантного поведения в молодежной среде, рост девиантного (отклоняющегося) и делинквентного (преступного) поведения обуславливает актуальность данного исследования. Необходимо расширение информационной и доступной широкому кругу читателей информационной базы. Это и обуславливает необходимость создания и апробации электронного учебного пособия и электронного практикума «Психология толерантности».

Предмет исследования: психологические особенности личности учащихся ПГТА. Объект исследования: индекс толерантности, коммуникативная толерантность. Гипотеза ис-

следования: студенты ПГТА нуждаются в формировании более высокого уровня толерантности, особенно в сфере межэтнических отношений. Это связано со стереотипизированным восприятием лиц другой национальности. А также нуждается в развитии сфера социальной толерантности – отношения к различным меньшинствам (например, психически больным, преступникам и т. п.), а так же сфера личностной толерантности – установки и убеждения, определяющие отношения человека к окружающему миру. В рамках выполнения дипломного проекта «Практикум по психологии толерантности» нами было создано не имеющее аналогов специальное программное обеспечение для диагностики аспектов толерантности. Тщательно проанализированы и отобраны наиболее ценные авторские методики, соответствующие основным требованиям: надежности, валидности, репрезентативности, а именно:

1. Методика Г. У. Солдатовой «Индекс толерантности», позволяющая определить уровень социальной, личностной и этнической толерантности.

2. Методика В. В. Бойко «Коммуникативная толерантность», позволяет установить уровень коммуникативной толерантности.

3. Методика Е. Ю. Клепцовой «Педагогическая толерантность», позволяет определить уровень развития педагогической толерантности.

При апробации данного программного обеспечения нами было проведено обследование студентов группы № XX СИ в количестве 25 человек на предмет развития социальной, личностной, этнической толерантности, а так же на предмет развития коммуникативной толерантности.

Результаты количественного анализа приведены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Сводная таблица данных обследования аспектов толерантности у студентов ПГТА

Индекс толерантности				Коммуникативная толерантность
Этническая толерантность	Толерантность как черта личности	Социальная толерантность	Общее	**42,1**
25	28	28,3	**81,2**	

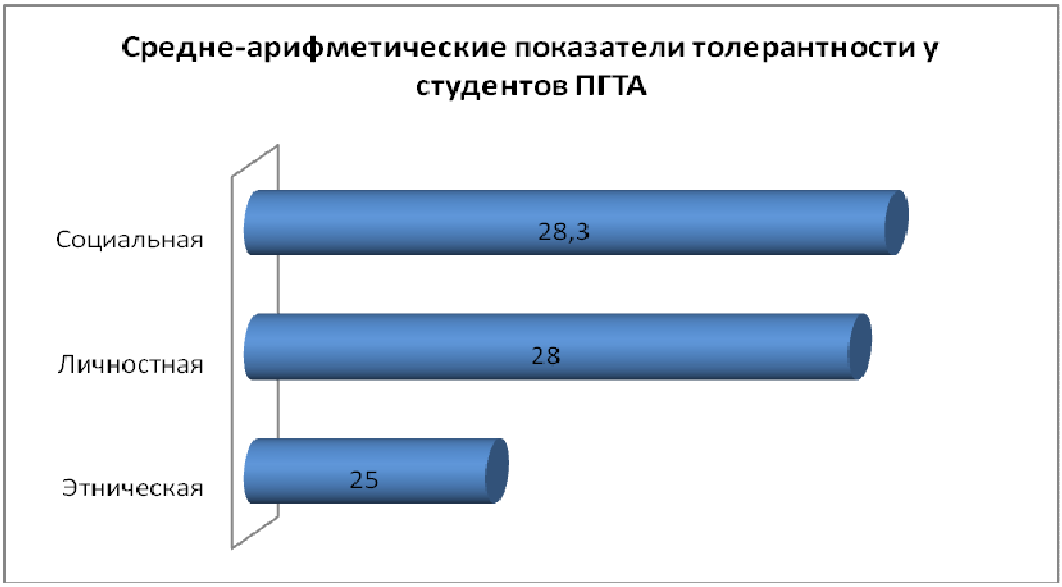


Рис. 1. Показатели индекса толерантности в группе № XX СИ ПГТА

Качественная обработка полученных результатов позволила определить верность нашей гипотезы. Полученные результаты попадают в интервал 20–60 баллов, что свидетельствует о низком уровне толерантности и высоком уровне интолерантности человека и наличии выраженных у него интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям, особенно в группе недостаточно развитой оказа-

лась этническая толерантность – отношения человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Уровень коммуникативной толерантности (толерантности общения) находится в норме – 42,1 балла.

Выявив потребность в развитии данных качеств, мы также разработали электронное учебное пособие «Психология толерантности», предлагающее ряд мероприятий, позволяющих скорректировать выявленные особенности интолерантного поведения учащихся и помочь им бесконфликтно взаимодействовать с окружающими, формировать в себе полноценную личность. Данный спектр мероприятий в руках профессиональных психологов, педагогов, специально подготовленных наставников произведет положительный эффект, особенно если в комплексе будет проводиться профилактическая работа с педагогическим коллективом, родителями «трудных» подростков.

Библиографический список

1. Психодиагностика толерантности личности / под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОТРЕНИНГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)

Л. И. Найденова, К. А. Колесникова
Пензенская государственная технологическая академия, г. Пенза, Россия

Summary. The basic forms and schemes of psychological trainings are described at this article. The process of organization of this training is represented as effective method of studying for the system of higher education. The effects of using of this psychological trainings are described too.

Keywords: psychological training, the form of education, the organization of psychological trainings.

Термин «тренинг» образован от английского слова train, что означает тренировать, готовить, обучать. Это – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. В задачи психологических тренингов обычно входят: повышение самопонимания и понимания других; познание локальной культуры группы; развитие поведенческих навыков [1, с 211].

Тренинг можно понимать как средство, которое позволяет обучать специалистов навыкам, необходимым для того, чтобы эффективно формировать коммуникации в процессе трудовой деятельности. При подготовке современных специалистов с высшим образованием подобные навыки в более широком смысле слова необходимы для развития социальных компетенций, от которых будет зависеть эффективность деятельности специалиста, его умение строить отношения с коллегами и с руководством. Наконец, тренинг – одна из эффективных форм обучения, способствующая также развитию личности обучаемого. Тренинг как часть педагогического

процесса можно представить в виде следующих звеньев, связанных друг с другом:

1) определение потребности в обучении и развитии;
2) определение задач тренинга;
3) разработка плана действий для достижения поставленных задач;
4) реализация плана действий;
5) оценка соответствия результатов поставленным задачам;
6) определение потребности в обучении и развитии.

Тренинг надо рассматривать в следующих аспектах, каждый из которых имеет свое значение.

Первый аспект – содержательный – определяет то, какие концепции транслируются или преподаются в обучении. Эти вещи, как правило, связаны с технологией работы специалистов в организации, с деятельностью самой организации.

Второй важный аспект – методический – определяет то, как построить процесс обучения. Перед тем, как что-нибудь преподавать, нужно точно знать, какие цели преследует этот тренинг, каких результатов надо достичь.

Третий аспект проведения тренингов – психологический. Означает, что тренинг – это не только форма обучения, но еще и средство воздействия на развитие личности, на социализацию, на усвоение и закрепление навыков межличностного общения и на выявление скрытых резервов личностного роста.

Ключевые стадии разработки тренинга включают:

1) разработку идеи тренинга,
2) определение потребностей участников тренинга,
3) разработку программы тренингового занятия (или занятий),
4) подготовку материалов для проведения тренинга,
5) организацию программы тренинга,
6) оценку и анализ результатов действий участников.

Каждый этап подготовки и проведения тренинга включает упорядоченный набор действий.

Разработка идеи тренинга. На начальной стадии только разрабатывается идея, поэтому необходимо изучить ряд возможностей и вопросов такого характера:

- будет ли программа открытой,
- будет ли программа проводиться внутри всей организации, или только внутри небольшой группы лиц,
- действительно ли нужен тренинг, или достаточно инструктажа,
- есть ли потребность в этой программе,
- является ли проведение тренинга верным решением?

Определение потребностей участников тренинга. Лучше всего при определении потребностей участников тренинга использовать непосредственный контакт. Может быть, в беседе с заказчиком. необходимо выявить следующее:

- каковы цели деятельности организации,
- каким образом тренинг поможет организации достигнуть эти цели,
- какие тренинги уже проводились,
- что необходимо развить, улучшить,
- какие новые знания и навыки требуются,
- кто должен посетить тренинг,
- какая информация об участниках доступна, т. е. в чем они нуждаются, по их собственному мнению?

Разработка программы тренингового занятия (или занятий). Для составления программы необходимо полностью опираться на вопросы, поставленные в определении потребностей клиента.

Подготовка материалов для проведения тренинга. Материал, подготовленный к тренингу, должен включать в себя теоретическую часть и практическую часть, информа-

ция в которых должна соответствовать и решать все ранее поставленные цели и задачи.

Организация программы тренинга. При организации программы следует выделять и выполнять следующие этапы:

1) сбор ожиданий участников,
2) выдача теоретического материала,
3) закрепление полученного теоретического материала на практике,
4) сбор результатов обратной связи.

Давая теоретический материал необходимо полностью опираться на ожидания участников.

Оценка и анализ результатов действий участников. На данном этапе анализируются результаты тренинга, их соответствие установленным ранее потребностям клиента, ожиданиям участников тренинга, проводится анализ ошибок, допущенных в результате проведения тренинга, поиск способов их ликвидации и предупреждения в будущем.

В педагогическом процессе подготовки специалистов с высшим образованием сейчас применяются различные виды тренингов, в зависимости от их целей и содержания. Остановимся на одном из них – квест-тренинге.

Существуют направления квест-тренинга, которые:

- основаны на создании стрессовых ситуаций,
- проводятся в экстремальных условиях,
- направлены на расстановку жизненных приоритетов участников.

Для использования в учебном процессе в вузе возможно применять следующие тренинги, которые полезно включить в изучение дисциплин, предназначенных для развития социальных компетенций специалистов.

Мастер-класс «Теория конфликтов». Рассматривается основной понятийный аппарат теории конфликтов, основ-

ные этапы развития конфликтных ситуаций и конфликтов, методы ликвидации возникших конфликтов.

Мастер-класс «Стресс». Рассматриваются содержание и причины возникновения депрессивного состояния, способы снижения депрессии, а также влияние стрессовых ситуаций на сознание личности и на принятие решения личностью.

Цикл, включающий мастер-классы «Командообразование», «Командные роли», тренинг «Веревочный курс». Рассматриваются основные этапы формирования команд, командные роли, определение функций в команде, а также конфликтные ситуации и способы выхода из них.

Цикл, включающий: мастер-класс «Психология обмана» и тренинг «Судебная ошибка». Рассматриваются основы невербального общения и механизмы определения лжи. Тренинг позволяет применить на практике знания, полученные в процессе мастер-класса.

Мастер-класс «Time-менеджмент». Рассматриваются основные понятия и механизмы, применяемые в теории «управления временем».

Мастер-класс «Влияние технических средств на принятие решений личностью». Рассматриваются основные понятия, связанные с влиянием окружающей ситуации на состояние личности и влияние окружающих факторов на принятие решений.

Для того, чтобы применение тренингов в учебном процессе было эффективным, важно помнить, что их содержание должно быть строго связано с целями обучения и развития личности специалиста. Кроме того, применение тренингов полезно дополнять другими средствами активизации познавательной деятельности обучающихся (деловые и ролевые игры).

Психотренинги вводятся в практику преподавания учебных дисциплин в вузах. Довольно успешным оказывает-

ся их введение, которое сочетается с преподаванием гуманитарных дисциплин, в частности, дисциплины «Психология и педагогика» (для непрофильных специальностей). Такие тренинги проводятся в Пензенской государственной технологической академии под руководством квалифицированных специалистов – сотрудников научной психолого-педагогической лаборатории. По нашим наблюдениям, применение тренинга с целью адаптации и тренинга коммуникативного взаимодействия на первом курсе для студентов специальности «Биотехнологии», в процессе преподавания дисциплины «Психология и педагогика» способствовало формированию отношения студентов к данной дисциплине как к важному учебному предмету. Кроме того, это же применение тренингов в дальнейшем учебно-воспитательном процессе может способствовать развитию позитивных межличностных отношений в студенческой группе.

Подобные тренинги полезно применять также при изучении дисциплин, имеющих управленческую направленность («Психология управления») и направленных на формирование социальных компетенций специалиста («Культура делового общения»).

Библиографический список

1. Емельянов Ю. Н. Дискуссионные методы в социальной психологии. Игровые методы в социально-психологической практике. Сенситивный тренинг // Хрестоматия по социальной психологии / сост. Т. В. Кутасова. – М.: Междунар. пед. академия, 1994.

АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. С. Берберян, И. Н. Николаева
Российско-Армянский (Славянский) университет,
г. Ереван, Армения

Summary. The article analyses subjective attitude of students of different faculties toward nature. By methods we've discovered perceptively-affective, cognitive and practical components. We recommend to led training courses and organize psychological accompanying, based on the results of our investigation.

Keywords: Ecological psychology, subjective attitude toward nature, development of students' ecological consciousness.

Научно-технический прогресс и бурный рост промышленности и в XIX, и в XX, и в XXI веках способствовали не только росту благосостояния человечества, но и отрицательно сказались на состоянии окружающей среды.

Самым странным в современной ситуации является тот факт, что 95 % населения мира, включая его политическую элиту (по оценке эколога А. В. Яблокова, 1997 г.), не понимают угрозы тотальной экокатастрофы для себя и своих потомков и не задумываются о путях выхода из экологического кризиса.

Разработаны различные механизмы, способствующие смягчению напряжённости между человечеством и природой: административные, экономические, правовые, политические, технологические и др. Однако без изменения антропоцентрического подхода в сознании на экоцентрический ничего не поможет. А для этого необходимо экологическое воспитание и образование.

ЮНЕСКО, межправительственная организация, специализированное учреждение ООН по вопросам образова-

ния, науки и культуры, считает стратегическим направлением решения экологических проблем создание сети образования, которое предусматривает постановку и решение экологических вопросов в учебной деятельности, подготовку профессиональных кадров, занимающихся экологическим просвещением.

В системе вузовского образования отдельные экологические вопросы рассматриваются в рамках различных дисциплин: концепции современного естествознания, биологических и физических дисциплин, экономики природопользования, экологического права и др.

Республика Армения в ситуации современного экологического кризиса поставлена в условия, когда становятся необходимыми не только рациональное использование ресурсов, поиск новых способов оздоровления экологической ситуации за счёт внедрения новых технологий и программ, но и, что наиболее важно, психологическое сопровождение.

К сожалению, серьёзных научных исследований в области экологической психологии недостаточно. В частности, рассматриваются вопросы влияния фактора среды на психологию человека, психологические особенности взаимодействия среды с микросредой, особенности формирования экологического сознания, проявления экологической культуры в социуме, а также вопросы диагностики экологического сознания с разработкой психодиагностических пакетов (С. Д. Дерябо, О. В. Лобынцева, В. И. Панов, С. А. Купцова, С. А. Степанов, Л. Е. Тарасова, С. Г. Москвичёв, В. А. Скребец и др.).

В Европе исследования психологических аспектов взаимодействия с окружающей средой были представлены в научном направлении, названном «психологией окружающей среды» (Environmental Psychology). Можно с уверенностью констатировать, что во всём мире возрастает интерес к экологической психологии.

Темой нашего исследования является изучение субъективного отношения к природе. Субъективная позиция личности к окружающей действительности – это отношение личности (В. Н. Мясищев), субъективно окрашенное личностью отражение взаимодействующих потребностей с объектами и явлениями мира [1].

Одной из ключевых проблем в исследованиях по экологической психологии является проблема субъективного восприятия отдельных природных объектов и природы в целом. Для полноценного представления и анализа субъективного восприятия мира природы целесообразно выявить некоторые особенности типологии субъективного отношения к природе, которые позволяют лучше понять механизмы формирования и развития экологического сознания.

Итак, существует три канала формирования субъективного отношения: перцептивный – в процессе построения перцептивного образа, когнитивный – на основе переработки полученной информации, практический – в процессе непосредственного практического взаимодействия [2].

Важную роль в формировании субъективного отношения к природе играют психологические релизёры, специфические стимулы, связаннные с природным объектом, определяющим направление и характер формирования субъективного отношения к нему [3].

В своём исследовании мы попытались выявить субъективное отношение к природе, конкретным природным объектам с учётом действия механизма когнитивного, перцептивного и практического каналов.

Мы исследовали интенсивность субъективного отношения к природе непрагматической модальности у студентов Российско-Армянского (Славянского) университета Республики Армения при помощи методики «Натурафил», созданной в 1989 г. В. Я. Ясвиным и С. Д. Дерябо [4].

Студенты заполняли опросник, который включает шкалы, соответствующие следующим компонентам интенсивности:

1) перцептивно-аффективному, направленному на диагностику уровней эстетического освоения объектов природы и отзывчивости на их витальные проявления;
2) когнитивному, направленному на диагностику уровня изменений в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с природой, которые проявляются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы;
3) практическому, направленному на диагностику уровня готовности и стремления к непрагматическому (т. е. не получающему «полезный продукт» от природы) практическому взаимодействию с объектами природы, освоению необходимых для этого технологий (умений и навыков);
4) поступочному, направленному на диагностику уровня активности личности с объектами природы и с людьми, взаимодействующими с природой.

Результаты по шкалам перцептивной, когнитивной, практической и поступочной переводятся в станайны, что позволяет сравнивать между собой различные результаты по возрастным группам.

В методике заложена также дополнительная шкала натуралистической эрудиции – она требует наличия у испытуемого знаний, которые являются общедоступными, но не общеизвестными и не требуют специальной биологической подготовки. Эти результаты также переводятся в станайны.

В методике имеются пункты, диагностирующие отношения к трём условным классам природных объектов: животным, растениям, биоценозам (в баллах), они выражают содержательную валидность. Эти пункты входят в четыре

вышеописанные шкалы, поэтому и не переводятся в станайны и не суммируются в Т-шкалу.

Исследования проводились (как и предусмотрено в методике) на факультетах со специальной биологической подготовкой: медико-биологическом, физического направления – физико-техническом, прикладной математики, «чисто» гуманитарного направления – филологическом, юридичесом, а также на факультете туризма.

Интересно было проследить, изменяется ли экологическое сознаниен после того, как изучаются курсы естественнонаучных дисциплин. На филологическом факультете из естественнонаучных дисциплин изучают только учебный курс «Концепция современного естетсвознания», на юридическом – естествознание и экологическое право, на факультете туризма изучают естествознание, экологию, природопользование, географию, на физическом и математическом факультетах – естествознание и комплекс физических наук. Так как эти предметы проходят на указанных факультетах в разных семестрах, то мы проводили опросы на первых и третьих курсах, т. е. когда эти предметы уже были изучены.

Таблица 1

Параметры натуралистической эрудиции

№	Факультет	Первый курс	Третий курс
1	Медико-биологический	6,3	7,4
2	Физико-технический	6,2	7,5
3	Прикладная мат. и информатика	6,1	8,1
4	Туризма	6,3	7,1
5	Филологический	4,4	4,4
6	Юридический	5,6	5,3

В таблице 1 приведены средние значения параметров натуралистической эрудиции студентов различных факультетов в станайнах (максимальная величина параметра равняется 10).

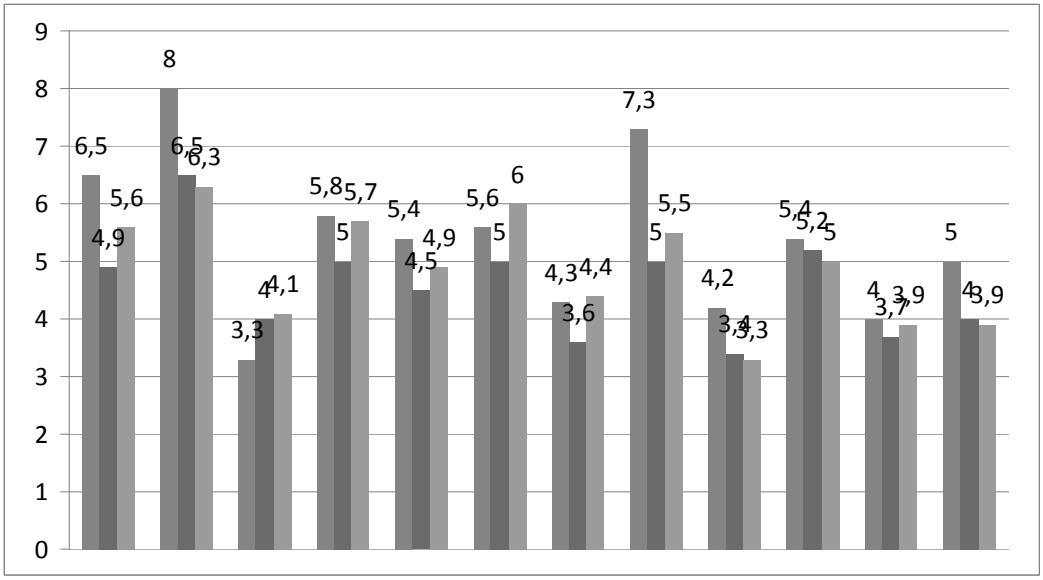


Рис. 1. Отношение к растениям, животным и биоценозам

Факультеты	Мед.-биол.		Физ.-техн.		Прикл. мат.		Туризм		Филологич.		Юридич.	
Курсы	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3

- Левые столбцы выражают отношение студентов различных факультетов к растениям.
- Средние столбцы – отношение к животным, правые – к биоценозам.
- Каждые две группы столбцов представляют собой отношение к природным объектам студентов первых и третьих курсов различных факультетов (названия факультетов приведены на графике).

Из данных таблицы 1 следует, что на первом курсе уровень натуралистической эрудиции находится на среднем уровне или немного выше (от 4,4 до 6,3), средним считается

4–7 станайнов. Причём у студентов гуманитарных факультетов этот уровень ниже, чем у студентов других факультетов: филологи – 4,4; юристы – 5,6; а у биологов, физиков, математиков и студентов факультета туризма – 6,1–6,3 станайна.

К третьему курсу у студентов естественнонаучных факультетов уровень натуралистической эрудиции увеличился до 7,1 – у студентов факультета туризма, 7,4 – у биологов, 7,5 – у физиков, 8,2 – у математиков. В то время как у филологов и юристов этот уровень практически не изменился или даже уменьшился (4,4 и 5,6). Таким образом, гуманитарии, по-видимому, изучают предметы «Естествознание» и «Экологическое право» недостаточно серьёзно и недостаточно глубоко.

Отношение к растениям, животным и биоценозам (т.е. природе в целом) отражено на графике 1 и выражено в баллах.

Как следует из рис. 1, показатели отношения к растениям выше среднего лишь у третьекурсников факультетов туризма (7,3) и медико-биологического (8 баллов из 10). И хотя наблюдается изменение отношения к растениям в лучшую сторону у студентов третьих курсов по сравнению с первыми курсами тех же факультетов, но всё равно показатели остаются на среднем уровне, а иногда и ниже среднего (ниже четырёх баллов).

Показатели отношения к животным хотя и изменяется на всех факультетах от первого к третьему курсу в сторону повышения, но студенты первых курсов находятся в основном ниже среднего уровня (меньше четырёх), а студенты третьих курсов не превышают максимального предела среднего уровня (7 баллов).

Отношение к биоценозам характеризует более высокий уровень экологического сознания у студентов, более сформированное их отношение к природе в целом. Здесь отношение ниже среднего лишь у первых курсов филологического и юридического факультетов. Все остальные значения на всех

факультетах: и у студентов первых и у студентов третьих курсов – средние.

Таким образом, отношение к различным природным объектам почти у всех студентов находится на среднем уровне. Немногим более высокое значение параметра отношения к растениям у студенток третьего курса факультета туризма и биологического факультета, которые увлекаются разведением домашних растений. Последнее, впрочем, не меняет их отношения к другим природным объектам.

На рис. 2 приведены ответы студентов по перцептивно-аффективной шкале.

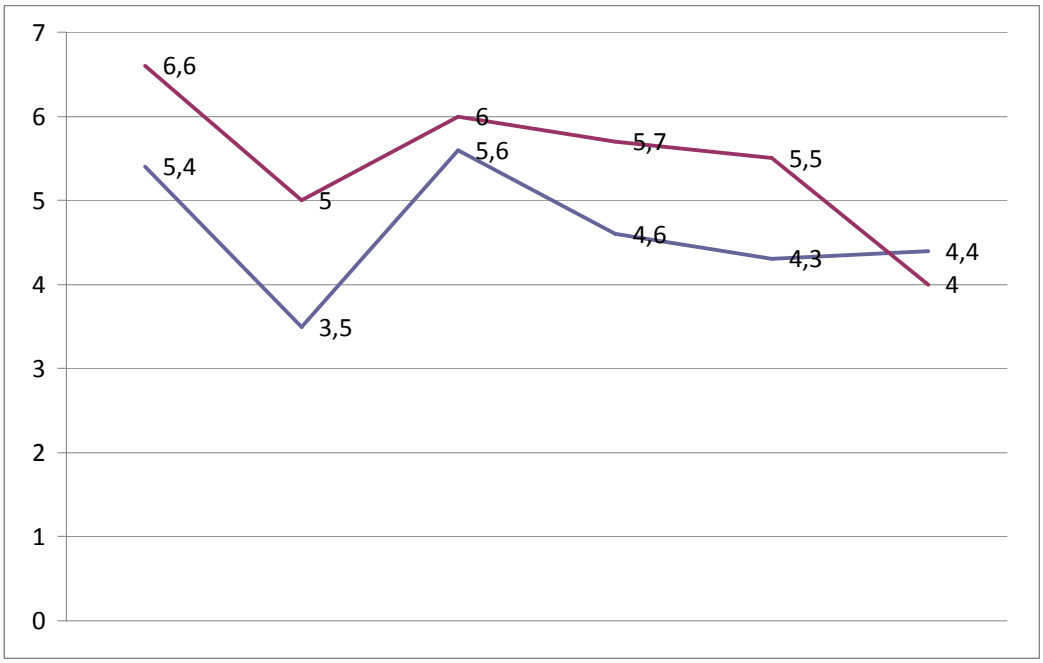


Рис. 2. Результаты оценки по перцептивно-аффективной шкале

Факультеты	Мед.-биол.	Физ.-техн.	Прикл. мат.	Туризм	Филологич.	Юридич.
• Верхняя кривая отражает ответы студентов первых курсов, нижняя кривая – третьих курсов.						

Как следует из рис. 2, уровень эстетического освоения объектов природы выше у студентов третьих курсов, и выше всего он у студентов-биологов, однако не превышает среднего уровня (7 из 10).

На рис. 3, приведена направленность познавательной активности, связанной с природой, т. е. когнитивный параметр активности.

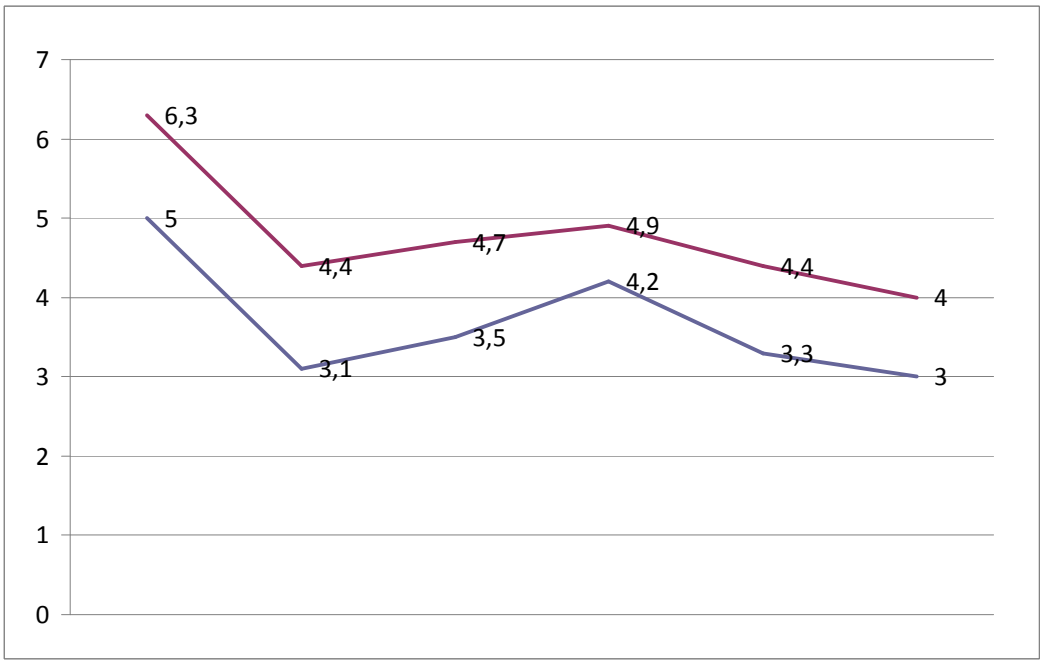


Рис. 3. Результаты оценки по когнитивной шкале

Факультеты	Мед.-биол.	Физ.-техн.	Прикл. мат.	Туризм	Филологич.	Юридич.
• Верхняя кривая отражает ответы студентов первых курсов, нижняя кривая – третьих курсов.						

Как следует из рис. 3 познавательная активность также выше у студентов третьих курсов, и выше всего у студентов-биологов, хотя также не превышает среднего уровня.

На рис. 4 приведены ответы по практической шкале.

Рис. 4. Результаты оценки по практической шкале

Факультеты	Мед.-биол.	Физ.-техн.	Прикл. мат.	Туризм	Филологич.	Юридич.
• Верхняя кривая отражает ответы студентов первых курсов, нижняя кривая – третьих курсов.						

Стремление к практическому взаимодействию с объектами природы, освоению необходимых для этого умений и навыков, т. е. практический параметр, но ни в коем случае не прагматический, наиболее высок у студентов третьих курсов биологического, филологического и факультета туризма. Хотя всё по-прежнему находится на среднем уровне.

На рис. 5 приведены данные по поступочной шкале.

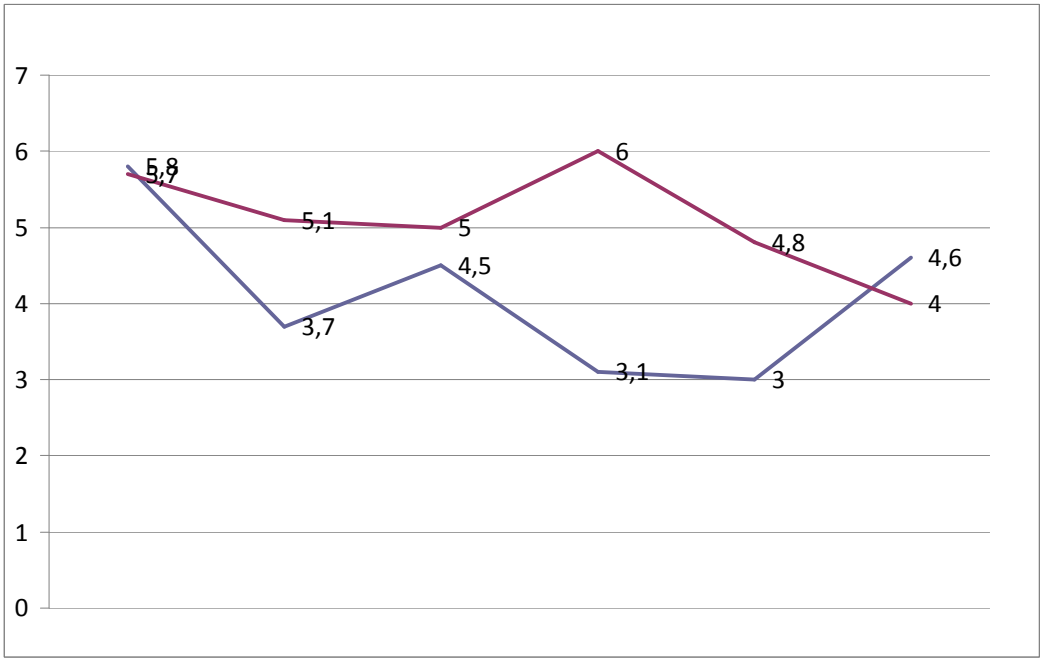


Рис. 5. Результаты оценки по поступочной шкале

Факультеты	Мед.-биол.	Физ.-техн.	Прикл. мат.	Туризм	Филологич.	Юридич.
• Верхняя кривая отражает ответы студентов первых курсов, нижняя кривая – третьих курсов.						

Уровень активности личности, направленный на изменение её окружения в соответствии со своим субъективным отношением к природе, т. е. поступочный компонент, наиболее высок у студентов третьего курса факультета туризма (хотя и не превышает 6). Студенты факультета туризма не только изучают естественнонаучные дисциплины (несколько предметов с достаточным количеством часов), но и активно участвуют в экскурсиях, чаще всего связанных с выездами за город. Всё это не может не отразиться на активном отношении к окружающей природной среде.

Суммируя результаты по перцептивно-аффективной, когнитивной, практической и поступочной шкалам в станай-

нах, мы по соответствующим таблицам перевели эти данные в стандартную Т-шкалу (максимум Т-шкалы – 83). В таблице 2 приведены результаты в Т-шкале по разным факультетам.

Таблица 2

Данные опроса в Т-шкале

№ пп	Факультет	Первый курс	Второй курс
1	Медико-биологический	51,6	55
2	Физико-технический	41	47
3	Прикладная математика	45	48,5
4	Туризма	42	51
5	Филологический	42,5	49,5
6	Юридический	42	43

Данные таблицы указывают на определённую положительную динамику в развитии экологического сознания студентов от первого курса к треьему, и меньшую динамику у студентов гуманитарных факультетов. Это именно те результаты, которые мы и ожидали. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

На наш взгляд, практическое исследование необходимо продолжить на большей по гендерному, этнопсихологическому, возрастному составу выборке для выявления определённых тенденций с целью развития экологического сознания.

Представленный нами психодиагностический комплекс позволяет составить аналогичные программы с учётом психологических, этнопсихологических и психолого-педагогических факторов отношения к природе и экологическим проблемам современности.

В качестве рекомендации мы советуем проводить тренинговые практико-ориентированные курсы по формированию и развитию экологического сознания, учитывая этнопсихоло-

гические особенности при разработке экологических проектов и программ, подготовить организацию психологического сопровождения при внедрении инновационных технологий.

Библиографический список

2. Покровская С. Е., Баркан Н. А., Михно М. В. Субъективное отношение к природе студентов как представителей разных народов // Актуальные проблемы психологии. – Т. 7. – Вып. 20.
3. Хесле В. Философия и экология. – М., 1993.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
5. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 242.

ПРЕСС-РЕЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОГО ЦЕНТРА «МЦФЭР РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» выпускает журналы и тематические компакт-диски для директора школы, бухгалтера, заместителей директора школы, педагогов начальной школы, классных руководителей.

За 15 лет работы у нас сформировалась серьезная экспертная база и накопился солидный опыт. Сочетание этих направляющих успеха позволяет нашим читателям сэкономить как время, так и силы для оптимизации рабочего процесса.

Наши продукты помогают эффективно решать административно-хозяйственные, организационные, управленческие вопросы.

На сегодняшний день в номенклатуре Центра насчитывается десять наименований профессиональных изданий.

Для работников образовательных учреждений «МЦФЭР Ресурсы Образования» выпускает журналы: «Справочник руководителя образовательного учреждения»,

«Справочник заместителя директора школы», «Управление начальной школой», «Справочник классного руководителя», «Нормативные документы образовательного учреждения», «Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах».

Для работников детских садов мы предлагаем: «Справочник руководителя дошкольного учреждения», «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения», «Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ».

Задача наших изданий – ежедневная методическая, консультационная и правовая поддержка работников российского образования. Материалы изданий – это практические пошаговые алгоритмы действий по тем или иным ситуациям, опыт работников школ со всех уголков России и стран СНГ.

Для тех, кто стремится стать профессионалом в управлении школой или детским садом, интересуется современными тенденциями сферы образования и активно работает в этой области, мы создали федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru). Портал «Менеджер образования» создан в рамках проекта «Разработка и внедрение комплексной системы информационных сервисов для специалистов региональных и муниципальных органов управления образованием и руководителей образовательных учреждений» Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Информация на портале систематизирована по трем направлениям: административно-хозяйственная деятельность, финансирование образования, учебно-методическая работа, что облегчает поиск необходимых данных. На портале подписчик может задать интересующий его вопрос ведущим экспертам отрасли.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» также издает три серии компакт-дисков: «Шаблоны документов образовательного учреждения» для директора

школы и делопроизводителя, «Методическая поддержка заместителя директора школы» и «Школьный калькулятор» для заместителя директора школы.

Каждый выпуск тематический, подготавливается исходя из годовой циклограммы деятельности. Программа очень простая – удобное меню, минимум кнопок (открыть, распечатать, перевести в Word и т. п.), начинка – шаблоны локальных актов с полями для автозаполнения и комментариями по заполнению.

Отдельно стоит сказать о «Школьном калькуляторе» – это система автоматического расчета, «умные таблицы». Нужно ввести данные, а все остальное произойдет автоматически на ваших глазах – показатели будут рассчитаны, появятся диаграммы и графики. Например: расчет квалификационного уровня учителей, средняя наполняемость классов, распределение учебной нагрузки по классам, мониторинг состояния здоровья и многое другое.

Безусловным преимуществом наших дисков является наличие Службы клиентской поддержки. Пять дней в неделю сотрудники Службы поддержки готовы оперативно отвечать на любые вопросы о работе программы. Нам кажется, что это придаст уверенности руководителям, которые только вчера сели за компьютер.

На сайтах журналов (www.resobr.ru) можно бесплатно скачать демонстрационную версию рыба-дисков и прочитать архив журналов.

Информационный центр «**МЦФЭР Ресурсы образования**» при поддержке Академии повышения кадров и профессиональной переподготовке работников образования проводит три ежегодных Всероссийских конкурса – «**Заместитель директора школы**», «**Современный классный руководитель**» и «**Методист-новатор ДОУ**». Подробную ин-

формацию о конкурсах можно найти на портале «Менеджер образования».

«МЦФЭР Ресурсы образования» предлагает Вам заказать бесплатный подробный каталог изданий и один любой заинтересовавший Вас журнал (ознакомиться с ассортиментом можно на нашем сайте). Присылайте заявку по электронной почте stat@resobr.ru. Ваш запрос должен содержать: Ф.И.О., должность, почтовый адрес доставки (с индексом), наименование журнала, который вы хотите получить.

Информация об издательстве на сайте: www.resobr.ru и www.menobr.ru

ПРОГРАММА ПОДДЕРЖКИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ КОМПАНИЕЙ «ГАРАНТ»

Цель Программы – повышение правовой культуры и экономической грамотности студентов, аспирантов, специалистов различного уровня подготовки. Содействие формированию единого открытого информационного пространства Российской Федерации в области правовой и экономической информации, росту интеллектуального потенциала страны.

Программы. Применение системы ГАРАНТ, как базового средства при обучении технологиям работы с информацией, ведет, прежде всего, к повышению качества обучения. Вузы России и компания «Гарант» едины во мнении, что подготовка сегодняшних студентов должна осуществляться таким образом, чтобы в будущем, после получения диплома, они не оказались «несовременными», и, следовательно, невостребованными на рынке труда. Компания предлагает учебным заведениям организовать

обучение на базе современной технологии работы с нормативно-правовой информацией.

Средства реализации Программы. Представляемая Программа осуществляется компанией «Гарант» и ее партнерами в регионах и координируется отделом образовательных технологий компании.

Программа предполагает:

1. Поставку и сопровождение системы ГАРАНТ на льготных условиях для использования в учебном процессе, с предоставлением всех необходимых учебных материалов, консультаций, обучением преподавателей (возможно проведение занятий силами сотрудников компании «Гарант» или ее региональных партнеров)
2. Взаимовыгодное сотрудничество в области правовой и экономической информации
3. Сотрудничество в сфере обучения и подготовки специалистов, в разработке методик и других учебных материалов для работы пользователей с ресурсами правовой и экономической информации.
4. Сотрудничество в разработке и создании информационных баз данных с использованием технологии ГАРАНТ
5. Информационную поддержку системы дистанционного образования
6. Поддержку студенческих юридических консультаций («юридических клиник»).

Участники Программы:

1. Государственные вузы (Академии, университеты, институты);
2. Негосударственные (коммерческие) вузы;
3. Академические институты (системы РАН, и др.);
4. Учебные центры подготовки и переподготовки кадров;

5. Институты повышения квалификации.

Для учебного процесса предоставляется общая *скидка* на поставку и обновление системы ГАРАНТ. Компания «Гарант» и наши партнеры в регионах России оставляют за собой право решать в индивидуальном порядке вопрос о применении тех или иных условий льготной поставки в отдельные учебные заведения.

Историческая справка. В 1995 году компания «Гарант» предложила полномасштабную ***Программу*** сотрудничества с высшими учебными заведениями России. Уже несколько поколений студентов (по специальностям «Юриспруденция», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит», «Международная экономика и право» и др.) активно используют систему ГАРАНТ в процессе учебы. Преподаватели вузов совместно с сотрудниками отдела образовательных технологий компании «Гарант», разработали учебные пособия и методические материалы, которые апробируются в ведущих московских вузах. В рамках программы с нами работают ***более 100*** ведущих вузов Москвы и ***более 500*** вузов по всей России. ***Более 12000*** студентов в год овладевают навыками работы с системой ГАРАНТ.

Дважды в год, в начале каждого семестра, выпускается компакт-диск из серии «Энциклопедия российского законодательства» для студентов юридических и экономических вузов.

Стипендии компании «Гарант». В феврале 2003 года компания «Гарант» учредила именные стипендии в качестве награды за выдающиеся успехи в учебной и научной деятельности. Стипендии выплачиваются на юридическом и экономическом факультетах РУДН. Кандидатуры претендентов выдвигаются преподавателями и руководством

факультетов, утверждаются на Ученых советах и проректором университета.

Контакты.

Более подробную информацию Вы можете получить в *отделе образовательных технологий* компании «Гарант»:

Тел: (495) 930-8607

E-mail: edu@garant.ru

РАСПИСАНИЕ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ РОССИИ, БЛИЖНЕГО И ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ НА БАЗЕ НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «СОЦИОСФЕРА» В 2011 ГОДУ

15–16 января. Международная научно-практическая конференция **«Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты»** (К-1-1-11).

20–21 января. Международная научно-практическая конференция **«Опыт и перспективы исследований и преподавания литературы»** (К-2-1-11).

25–26 января. Международная научно-практическая конференция **«Региональные социогуманитарные исследования. История и современность»** (К-3-1-11).

5–6 февраля. Международная научно-практическая конференция **«Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания»** (К-5-2-11).

15–16 февраля. Международная научно-практическая конференция II конференция **«Психология XXI века: теория, практика, перспектива»** (К-7-2-11).

20–21 февраля. Международная научно-практическая конференция **«Инновации и современные технологии в системе образования»** (К-8-2-11).

5–6 марта. Международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях»** (К-9-3-11).

15–16 марта. Международная научно-практическая конференция **«Феномен цивилизации: сущность, типы, динамика»** (К-11-3-11).

25–26 марта. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований»** (К-13-3-11).

1–2 апреля. Международная научно-практическая конференция **«Интеллигенция и власть: переосмысливая прошлое, задумываясь о будущем»** (К-14-4-11).

5–6 апреля. Международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-15-4-11).

10–11 апреля. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-16-4-11).

15–16 апреля. Международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-17-4-11).

20–21 апреля. Международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-18-4-11).

25–26 апреля. Международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания»** (К-19-4-11).

5–6 мая. II Международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-20-5-11).

10–11 мая. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность»** (К-21-5-11).

15–16 мая. II Международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические аспекты личности и социального взаимодействия»** (К-22-5-11).

20–21 мая. Международная научно-практическая конференция **«Многополярный мир: предпосылки, проблемы и перспективы становления»** (К-23-5-11).

25–26 мая. Международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-24-5-11).

1–2 июня. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-11).

5–6 июня. Международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-11).

10–11 сентября. II Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-11).

15–16 сентября. Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-11).

20–21 сентября. Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: истории, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-11).

25–26 сентября. Международная научно-практическая конференция **«Глобализация как этап развития мирового сообщества»** (К-30-9-11).

1–2 октября. Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-11).

5–6 октября. II Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-11).

15–16 октября. Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-11).

20–21 октября. Международная научно-практическая конференция **«Инновационный менеджмент в образовательном учреждении»** (К-35-10-11).

25–26 октября. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-11).

1–2 ноября. Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-11).

5–6 ноября. Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-11).

15–16 ноября. Международная научно-практическая конференция **«Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации»** (К-40-11-11).

20–21 ноября. Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-11).

25–26 ноября. Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-11).

1–2 декабря. Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в философских, психологических и социологических исследованиях»** (К-43-11-11).

Стоимость публикаций – 200 рублей за 1 страницу. Подробности на сайте http://sociosphera.ucoz.ru

Научно-издательский центр «Социосфера»
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»
Пензенская государственная технологическая академия
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге
ПФ НОУ ВПО «Академия МНЭПУ»

Проблемы современного образования

Материалы международной научно-практической
конференции

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор В. А. Дорошина
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 10.09.2010. Формат 60x84/16. Бумага
писчая белая. Учет.-из. л. 20,8 п. л. Усл.-печ.л. 19,344 п. л.
Тираж 120 экз. Заказ № 8/10.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412)68-68-45,
sociosphera@yandex.ru

Тиография «Копи-Ризо» ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09