

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

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

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

Ярославль
2013

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
Д 68

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

Д 68 Дополнительное профессиональное образование в
условиях модернизации : материалы пятой всероссийской
научно-практической интернет-конференции (с
международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова –
Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013.- 449 с.
ISBN 978-5-87555-850-4

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

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

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

ISBN 978-5-87555-850-4

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2013
© Авторы материалов, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>		12
<i>Абрамова И.А.,</i>	Разработка электронных	15
<i>Мамаева Н.А.</i>	образовательных ресурсов	
	средствами приложения MS HTML	
	HELP WORKSHOP	
<i>Афанасов А.В.</i>	Семейное неблагополучие как	21
	фактор влияния на детскую	
	преступность	
<i>Афанасова А.А.</i>	Особенности трудных жизненных	27
	ситуаций несовершеннолетних	
<i>Бадаева Е.А.</i>	Опыт Германии в дополнительном	32
	профессиональном образовании	
	взрослых	
<i>Бардовская А.И.</i>	О важности учета особенностей	35
	лексики чувственного восприятия	
	при обучении интерпретации	
	иностранного художественного	
	текста	
<i>Башкатова Ю.А.</i>	Результаты коррекционно-	39
	развивающей работы,	
	направленной на развитие	
	коммуникативных универсальных	
	учебных действий у обучающихся	
	младшего школьного возраста с	
	разным уровнем агрессивности	
<i>Беляева А.В.</i>	Проблемы эстрадного вокала в	44
	современном дополнительном	
	профессиональном образовании	
<i>Бибикова Н.А.</i>	Конкурсы профессионального	49
	мастерства как одно из средств	
	формирования общих и	
	профессиональных компетенций	
	студентов колледжа	
<i>Бочкарева О.В.</i>	Возможности диалога в процессе	53
	совершенствования	
	педагогической культуры	
	преподавателя высшей школы	
<i>Бугайчук И.А.,</i>	Внутрифирменное обучение	60

<i>Контров Н.Е.</i>	педагогического коллектива в условиях подготовки к реализации ФГОС	
<i>Бугайчук Т.В.</i>	Особенности профессионального становления и профессиональной идентификации преподавателя на современном этапе развития высшего образования	66
<i>Буракова Г.Ю.</i>	Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров в условиях реализации компетентностно-ориентированного подхода к обучению	74
<i>Бутузова Г.Н., Иванов А.Ю., Липаков И.В.</i>	Разработка обучающего электронного курса по разделу «Фотореконструкция» и его практическое применение	78
<i>Волков Т.Т.</i>	Внедрение компетентностного подхода в подготовку специалиста в области организации работы с молодежью	82
<i>Гаевая Е.В.</i>	Развитие рынка образовательных услуг через организацию работы отделения дополнительного образования	87
<i>Гардамишина Н.Н.</i>	О профессиональной мотивации педагога-музыканта в дополнительном образовании детей	92
<i>Герасимова М.П.</i>	Технология «учебная организация» как имитационная модель подготовки руководителя ДОУ	96
<i>Гришкин Д.К., Князев М.В., Ляндаев А.А.</i>	Консультирование как особая форма учебной работы в военном вузе	99
<i>Гудков С.В., Дудин В.М.</i>	Инновационные подходы к развитию ДПО в техническом вузе	104

<i>Гурьянчик В.Н.</i>	Ориентиры молодежи на рынке труда и образовательных услуг	108
<i>Давыдов А.В.</i>	Многоуровневый подход к повышению квалификации преподавателей вуза в сфере информационно-коммуникационных технологий	122
<i>Дмитриева Е.А., Синицын И.С.</i>	Возможности сетевых педагогических сообществ в дополнительном образовании педагогов	127
<i>Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А.</i>	Особенности преподавательской деятельности в условиях реформирования образовательной отрасли	130
<i>Драгунова А.А.</i>	Технология ВЕБ 2.0 в преподавании иностранного языка	136
<i>Друнк А.В.</i>	Формирование логических умений учителей начальных классов в условиях модернизации	143
<i>Емелин А.И.</i>	Дистанционные образовательные технологии в учебном процессе	146
<i>Клепцова Е.Ю.</i>	К проблеме управления межличностными отношениями в образовательной деятельности	149
<i>Климов О.А.</i>	Особенности развития гражданских инициатив молодежи	156
<i>Концевой М.П.</i>	Интернет-технологии в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы	161
<i>Коряковцев С.П.</i>	Информационно-коммуникационное обучение и информационно-технологическое обеспечение в высшей школе	167
<i>Коряковцева О.А., Климов О.А.</i>	Роль дополнительного образования в системе государственной молодежной политики	171

<i>Красильникова Е.В.</i>	Методика формирования лексической компетенции у иностранных военнослужащих посредством русского фольклора	175
<i>Кристофор Э.Э.</i>	Подготовка студентов музыкального отделения к реализации национального компонента методом проектов	180
<i>Куликов А.Ю.</i>	Традиционные и инновационные формы обучения в системе дополнительного профессионального образования	185
<i>Литвиненко Э.В.</i>	Проектное управление: особенности и проблемы обучения в системе дополнительного профессионального образования	191
<i>Ляндаев А.А.</i>	Модель управления презентационной деятельностью Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (филиал г. Ярославль)	207
<i>Майер Р.В.</i>	Изучение курса «Компьютерное моделирование» в системе дополнительного образования	209
<i>Майорова Н.А., Тарарабарина Т.И.</i>	Педагогические условия реализации здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательном процессе ДОУ	215
<i>Макеева Т.В.</i>	Инновационные технологии профессиональной подготовки бакалавров социальной работы	222
<i>Мартынчук Т.А.</i>	Повышение квалификации преподавателей посредством дистанционного обучения (опыт Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа имени И.А.Куратова)	227
<i>Маслехин В.Л.</i>	Проблемы дистанционного обучения в армейской среде	231

<i>Мещерякова И.Н.</i>	Гуманитарная информационно-образовательная среда: из опыта работы	238
<i>Минина Л.Б.</i>	Шоу-технологии как средство межличностной коммуникации в работе с детьми школьного возраста в системе дополнительного образования	243
<i>Моднов С.И., Иваишковская Т.К.</i>	Применение электронных средств обучения в профессиональной подготовке технических кадров	246
<i>Монахов О.Н.</i>	Особенности профессиональной переподготовки военнослужащих, увольняемых с военной службы, в современных условиях	254
<i>Нагибина Л.Н.</i>	Самообразование как одна из форм повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ	258
<i>Ненева Е.М.</i>	Практика применения технологий сетевого взаимодействия в учебном процессе	263
<i>Нечаев М.П.</i>	Повышение квалификации классных руководителей в системе дополнительного профессионального образования	267
<i>Орлов А.О.</i>	Межкультурный тренинг как метод формирования поликультурной компетентности в системе дополнительного профессионального образования	274
<i>Пашкина И.В.</i>	Наставничество как процесс целенаправленной поддержки молодого педагога ДОУ	279
<i>Плаксин А.Н.</i>	Система дополнительного профессионального образования как источник развития психологической компетентности сотрудников правоохранительных органов	283

<i>Плугина М.И., Горбунков В.Я.</i>	Психолого-педагогическая компетентность преподавателей высшей школы как условие реализации задач компетентностно-ориентированного образования	289
<i>Плуженская Л.В.</i>	Деятельностный подход к оценке профессиональной компетентности в высшей профессиональной школе	296
<i>Попков В.И.</i>	Развитие человеческого потенциала в системе дополнительного профессионального образования	304
<i>Ракитина О.В.</i>	Готовность преподавателей педвуза к научно-исследовательской работе (личностно-мотивационные аспекты)	311
<i>Рублёва О.С.</i>	Электронные лексикографические ресурсы и их особенности на примере электронные ресурсов на русском языке	319
<i>Рукавишникова Н.Г.</i>	Профессиональная компетентность преподавателя среднего профессионального учреждения	322
<i>Сайфутдинов Р.М.</i>	Деятельность студенческого театра-студии как сфера развития музыкально-творческих способностей у студентов музыкального отделения	329
<i>Свинаяр Е.В., Татаринова М.М.</i>	Применение речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми для улучшения физической подготовленности и коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи	332

<i>Соболева Е.А.</i>	Региональные аспекты подготовки учителя к работе в условиях модернизации школы в системе дополнительного профессионального образования	338
<i>Соколова О.А.</i>	Микроисследование как способ развития исследовательской компетенции учителя иностранного языка в процессе повышения квалификации	343
<i>Соловьев О.В.</i>	Современные аспекты организации дополнительного профессионального образования в вузе	349
<i>Сопова М.Н.</i>	Музей игрушки как образовательное пространство праздника (о формировании празднично-игровой культуры старших дошкольников в системе дополнительного образования)	351
<i>Сотникова М.С.</i>	Сущность психолого-педагогического сопровождения адаптации молодых учителей в условиях внедрения новых образовательных стандартов	356
<i>Суворова Г.М.</i>	К вопросу использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности»	363
<i>Тарханова И.Ю.</i>	Контекстный подход к дополнительному профессиональному образованию взрослых	367
<i>Тарханова О.В.</i>	Информационные технологии в задачах строительства как элемент повышения качества инженерного	372

	образования	
<i>Трофимчук А.Г.</i>	Организация самовоспитания педагога в процессе дополнительного профессионального образования	377
<i>Угарова М.Г.</i>	Психологическое сопровождение ФГТ и ФГОС	382
<i>Упинище И.В.</i>	Проблемное обучение в образовании взрослых	392
<i>Усанина Н.С.</i>	Опыт подготовки педагогов к организации воспитательной деятельности в группах кратковременного пребывания образовательных учреждений	396
<i>Федорова П.С.</i>	Самообразовательная деятельность студента как функция оптимально организованной образовательной среды	400
<i>Чёботова И.Г.</i>	Использование технологии развития критического мышления на занятиях по немецкому языку	406
<i>Чернявская А.А.</i>	Информационно- коммуникационная грамотность управленческого персонала как средство повышения качества управленческой деятельности	410
<i>Шеминов В.Н.</i>	Формирование социальной ответственности в системе дополнительного профессионального образования	414
<i>Шубин В.А.</i>	Развитие дополнительного образования взрослых - важный аспект деятельности классического университета	418
<i>Шубин В.А.</i>	Приоритетные направления развития системы дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь	422

<i>Шулепова З.Н.</i>	Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности у студентов педколледжа – будущих руководителей изобразительной деятельности ДОУ	427
<i>Юферова М.А., Степанова Е.Е.</i>	Влияние эмоционального выгорания на поведение педагога в конфликте	431
<i>Янбых С.Л.</i>	О формах организации образовательного процесса взрослых на факультете дополнительного профессионального образования	434
<i>Наши авторы</i>		437

ПРЕДИСЛОВИЕ

Значимость дополнительного профессионального образования очевидна, поскольку ускорение перехода к непрерывному образованию в России - приоритетное направление модернизации. Но если в странах Запада количество получающих дополнительное профессиональное образование составляет 50%, то в российской системе ДПО обучается не более 10% специалистов, а ведь высокий уровень профессиональной компетентности - это залог и кадровой мобильности, и экономической эффективности страны.

Организованная кафедрой теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Всероссийская интернет - конференция «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» традиционно (с 2009 г.) уделяет большое внимание выявлению проблем ДПО и поиску путей их решения, определению стратегии и приоритетных направлений развития постградуальной системы обучения взрослых.

Представленные в данном сборнике материалы недавно прошедшей V интернет - конференции, подчеркивают многофакторность системы ДПО, отмечают необходимость её нормативно-правового регулирования, создания эффективных моделей взаимодействия с заказчиками, формирования независимой системы оценки качества дополнительного профессионального образования, использования сетевых обучающих программ. Авторы публикаций видят главную задачу непрерывного профессионального образования в обеспечении современного человека комплексом как профессиональных, так и метапредметных компетенций, необходимых для активной творческой деятельности: психологических, педагогических, коммуникативных, системно-квализативных, поликультурных и т.д.

Спектр представленных работ широк. Это и характеристика инновационных подходов к развитию ДПО и рынка

образовательных услуг, и особенности разработки электронных образовательных ресурсов, системы дистанционного обучения и технологий сетевого взаимодействия в учебном процессе, и многогранный опыт практической работы в системе образования взрослых. Участники конференции рассматривают вопросы преподавательской деятельности в условиях реформирования образовательной отрасли, в том числе психолого-педагогическое сопровождение ДПО, применение современных образовательных технологий в рамках компетентностного подхода, новые аспекты научно-исследовательской деятельности.

Новый закон «Об образовании в РФ» уделяет особое внимание повышению квалификации руководителей и педагогических кадров системы ДПО, разработке концепции, содержания и методического обеспечения этого процесса и созданию многоуровневой системы признания управлеченческих квалификаций на основе европейской, национальной и отраслевых квалификационных рамок и профессиональных стандартов. Следовательно, при определении приоритетов в деятельности системы ДПО необходимо учитывать различные категории работников: создавать образовательные программы для молодых специалистов, подготавливать проблемные семинары для руководителей, обеспечивать обучение ИТ-технологиям и др. Уже сегодня введение системы в действие позволяет помочь специалисту в формировании индивидуального образовательного маршрута, оказать содействие в определении содержания самообразования, предложить консультационную поддержку в процессе внедрения инноваций в профессиональную деятельность, осуществлять научное и методическое сопровождение.

Многоаспектность материалов конференции обусловлена не только значимостью обновленной системы ДПО в модернизации образования в целом, но и постоянно расширяющимся кругом её участников: в V интернет -конференции участвовали представители из Москвы, Владимира, Омска, Костромы, Оренбурга, Пскова, Брянска, Новочеркасска, Армавира, Кирова, Тюмени, Ставрополя,

Ярославля, Республики Башкортостан, Республики Коми, Удмуртской Республики, Республики Беларусь, Латвии, Польши и Германии.

Уважаемые коллеги! Работы в сборнике традиционно расположены в алфавитном порядке согласно фамилиям авторов, в конце сборника представлены сведения об участниках Конференции: помимо места работы и должности, они включают электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать расширению профессионального научного взаимодействия и формированию сетевого сообщества руководителей и педагогических работников сферы образования, что позволит в интерактивном режиме получать консультации коллег, обмениваться опытом, информацией, обсуждать назревшие профессиональные проблемы.

Мы как организаторы Конференции придаём большое значение её актуальности и планируем в новом 2014 году провести VI Всероссийскую интернет-конференцию по вопросам модернизации профессионального образования.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

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

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СРЕДСТВАМИ ПРИЛОЖЕНИЯ MS HTML HELP WORKSHOP

Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) обеспечивает эффективную интенсификацию процесса обучения. Однако при этом и обуславливает расширение видов деятельности преподавателя: от консультирования, тьюторинга, мониторинга до овладения навыками разработчика ЭОР.

Учебный процесс, базирующийся на активном применении ЭОР, способствует развитию у обучающихся коммуникативных способностей, навыков интерпретации, анализа и оценки медиатекстов. Вместе с тем, результативность образовательного процесса типа *blended learning* (смешанное обучение), основанного на интеграции традиционного, электронного обучения и самообучения, в значительной мере зависит от качества используемых информационных технологий [3].

При разработке ЭОР следует учитывать, что ресурс должен быть ориентирован на дифференциацию учебного процесса, способствуя индивидуальной образовательной траектории каждого конкретного обучающегося. Т.е. чтобы слушатели, неуспевающие полностью усвоить учебный материал на занятиях, смогли его более детально проработать во внеаудиторное время, используя электронное пособие. Соответственно это будет способствовать их успешной адаптации в конкретной научной сфере.

В отличие от печатных источников, являющихся носителями только теоретического материала, содержание ЭОР могут включать как текстовая и графическая, так и мультимедийная информация на фоне соблюдения общих принципов системности изложения. Это позволяет эффективно реализовывать практическую составляющую учебного процесса, направленную на формирование умений и навыков, необходимых для изучения конкретной дисциплины. Визуализация этапов учебной деятельности на основе внедрения в пособие видеофрагментов, презентаций, звукового сопровождения, предоставляет возможность получения образной информации, которая

усваивается и воспроизводится значительно лучше, чем текстовая. Это связано с неодинаковым уровнем развития ассоциативного и аналитического мышления человека, а, соответственно и, совершенно различным восприятием. Использование средств мультимедиа способствует формированию наиболее точных образов, соответствующих реальным процессам и явлениям. Кроме того, использование ЭОР способствует интеграции образования с производством, так как позволяет моделировать производственные ситуации в рамках учебной деятельности, что является существенным фактором в аспекте ДПО. Это обусловлено тем, что основная задача ДПО – совершенствование и профессиональный рост слушателей.

Таким образом, возможность наполнения содержания ЭОР значительным объемом текстовой, графической и мультимедиа информации, позволяет создавать эффективные среды обучения. Однако это обуславливает и необходимость освоения специализированных приложений для разработчика. Одним из таких приложений является MS HTML Help Workshop (MHHW). Это приложение позволяет разрабатывать электронные ресурсы даже пользователям, не имеющим профессиональных навыков в программировании и web-дизайне. При этом созданный продукт имеет вид стандартной справки для Windows-приложений. Подобный ресурс имеет расширение *chm* и не требует для использования на ПК установки какого-либо специального программного обеспечения, так как для просмотра файлов с этим форматом используется стандартное средство распознавания, встроенное во все версии MS Windows, начиная с версии '98/NT. При необходимости данное средство может быть просто скопировано на компьютер пользователя и размещено в папке *windows\system32* в виде файла *winhlp32.exe*, который находится в свободном доступе на сайте разработчика. Немаловажным фактором является бесплатное распространение компанией Microsoft инструментального пакета приложения MHHW. Установочный дистрибутив данного продукта размещен на сайте msdn.microsoft.com.

Использование электронного ресурса, созданного в MHHW, основано на гипертекстовой технологии. Следует отметить, что данное приложение кроме HTML поддерживает также и такие компоненты как, ActiveX, Java, языки сценариев (JScript, MS Visual

Basic Scripting Edition) и форматы изображений HTML (*jpeg*, *gif*, *png*).

Подготовка материалов в виде разработки отдельных разделов, которые войдут в содержание электронного ресурса, может быть реализована в текстовом процессоре MS Word. Однако, по возможности, лучше использовать какой-либо WYSIWYG-редактор, например MS FrontPage. Это связано с особенностями качества воспроизведения контента отдельной страницы в готовом файле проекта *chm*.

Предварительно материал будущего электронного ресурса необходимо тщательно структурировать и, в случае работы в MS Word, сохранить в отдельных файлах типа *Веб-страница в одном файле* (*.mht, *.mhtml). При этом, следует разбить весь материал на наименьшие структурные единицы: разделы и/или главы. Каждому элементу содержания создаваемого ресурса должен соответствовать отдельный файл. Кроме того, в отдельном файле следует сохранить и титульный лист. После чего можно переходить непосредственно к работе с МНHW.

При отборе содержания электронного пособия необходимо учитывать, что одна из функций преподавания – это преобразование научной информации в учебную. Кроме того, дидактическая обработка научной информации должна состоять, прежде всего, в структуризации и систематизации разрозненных данных, содержащих общие признаки, детализируемые лишь при необходимости. Это обуславливает уменьшение объемов учебной информации по сравнению с научной и, соответственно, повышает эффективность усвоения обучающимися теоретического материала [4].

В работе с МНHW условно можно выделить несколько основных этапов: создание файла проекта, формирование средств навигации и компиляция проекта [2].

После запуска МНHW следует выполнить команду *File → New*. В появившемся диалоговом окне будет представлен список для выбора из нескольких возможных типов объектов:

- *Project* - новый проект (*hhp*), разрабатываемый при помощи мастера;
- *Text* – текстовый файл (*txt*);
- *HTML File* – web-страница (*htm*) для существующего проекта;
- *Table of Contents* – таблица содержания проекта (*hhc*);

- *Index* – предметный указатель проекта (*hhk*).

Для создания нового проекта выбирается первый тип – *Project*. В начальном окне мастера предлагается конвертация файлов существующего проекта. Соответственно при создании нового проекта это окно просто пропускается.

В следующем диалоговом окне мастера необходимо указать раздел и имя создаваемого проекта. При этом файл лучше всего сохранять в папке, содержащей все остальные файлы проекта. После нажатия на кнопку *Browse...* появляется диалоговое окно *Открыть*, в котором следует выбрать папку-ресурс и в поле *Имя файла* ввести название создаваемого объекта.

Появившееся далее диалоговое окно предназначено для уточнения типов заранее подготовленных файлов проекта. Поля *HTML Help table of contents (.hhc)* и *HTML Help Index (.hhk)* служат соответственно для создания файлов содержания и предметного указателя. Для возможности добавления файлов, содержащих основные разделы ресурса, необходимо установить флажок в поле *HTML file (.htm)*.

В следующем окне мастера необходимо поочередно добавить, используя кнопку *Add...*, все файлы, содержащие материал разделов пособия, начиная с файла титульного листа.

После завершения работы мастера – свойства и содержание файла проекта будут отображаться в левой панели на вкладке *Project*, которая является основной. Сразу после создания проекта на этой вкладке располагается два базовых раздела. Раздел **[OPTIONS]** предназначен для общих настроек разрабатываемого электронного ресурса, а в разделе **[FILES]** отображаются названия файлов-ресурсов, содержащих отдельные части проекта.

Для настройки основных параметров разрабатываемого электронного ресурса, следует нажать кнопку *Change project options* (изменение свойств проекта). В появившемся диалоговом окне в поле *Title* вкладки *General* вводится название проекта, которое впоследствии будет отображаться в строке заголовка конечного файла. В поле *Default file* (файл по умолчанию), используемого для указания ресурса, содержащего титульный лист, автоматически отображается название файла, который был первым добавлен при формировании содержания проекта. При необходимости файл можно заменить, выбрав другой в ниспадающем списке этого поля.

Переход на вкладку *Contents* позволяет сформировать новое или отредактировать уже существующее содержание, которое будет использоваться при навигации по готовому ресурсу. После первичной активации этой вкладки появляется диалоговое окно, в котором предлагается выбрать один из пунктов *Create a new contents file* (создать новый файл содержания) или *Open an existing contents file* (открыть существующий файл содержания). После установки переключателя в первом поле и нажатия кнопки *OK*, в появившемся окне следует указать папку, в которой будет размещаться данный ресурс. Как указывалось выше все файлы проекта лучше всего сохранять в одной и той же папке.

На появившейся вкладке для добавления отдельных пунктов содержания используются две кнопки: *Insert a heading* (добавление раздела) и *Insert a page* (добавление страниц, входящих в раздел). Кроме того, для изменения уровней и положения разделов и страниц используются, расположенные здесь же, кнопки со стрелками. Работа по добавлению раздела или страницы является идентичной. После нажатия соответствующей кнопки появляется диалоговое окно *Table of Contents Entry* (вход содержания). В поле *Entry title* (заголовок входа) вводится название раздела или страницы, которое будет отображаться в содержании проекта. Для добавления соответствующего этому разделу файла, используется кнопка *Add*. А после добавления файла его название отображается в ниже расположенном поле *Files/URLs and their information types* (файлы/URL и их типы информации).

Кнопка *Contents properties* (свойства содержания) открывает диалоговое окно, предназначенное для настройки параметров содержания. В этом окне на вкладке *General* происходит настройка символов, которые будут отображаться в качестве значков, обозначающих разделы содержания. По умолчанию в поле *Use folders instead of books* (использовать папки вместо книг) установлен флажок, задающий в качестве применяемого символа значок с изображением папки. Снятие флажка в этом поле приведет к тому, что в качестве применяемого символа будет отображаться значок с изображением книги. Кроме этого, можно использовать собственное заранее подготовленное изображение. Для этого следует установить флажок в поле *Use custom images from a file* (использовать заказные изображения из

файла) и, нажав активированную после этого кнопку *Browse*, указать путь к ресурсу картинки.

Создание предметного указателя происходит на вкладке *Index*. Для добавления ключевых слов и соответствующих им фрагментов текста используется кнопка *Insert a keyword* (вставка ключевого слова). При этом порядок выполняемых действий аналогичен ходу работы при формировании содержания.

Заключительным этапом является окончательная доводка и компиляция проекта. На этом этапе следует установить параметры окна электронного ресурса, а также набор кнопок, который будет появляться на его инструментальной панели. Для этого необходимо на вкладке *Project* нажать кнопку *Add/Modify Window definitions* (создать/изменить параметры окна) и в появившемся диалоговом окне *Add a New Window Type* (создание нового типа окна) ввести название пользовательского типа создаваемого окна ресурса. Вкладки появившегося диалогового окна *Window Types* (типы окна) предназначены для настройки дополнительных элементов. Следует отметить, что данная процедура не является обязательной.

После выполнения всех вышеуказанных действий можно приступить к формированию единого *chm*-файла, в котором в сжатом виде будут храниться все файлы проекта. Нажатие кнопки *Compile HTML file* (компилировать файл HTML), которая расположена на основной панели инструментов, приведет к компиляции всех ресурсов проекта. Вся информация о результатах процесса будет отображена на правой панели окна, а готовый электронный ресурс появится в папке проекта [1].

Подробно описанное в статье приложение МНHW является эффективным и надежным средством для создания электронных ресурсов, которые могут быть широко использованы в учебных целях. Это обусловлено тем, что разработчику предоставляется широкий спектр возможностей не только по визуализации информации, но и ее структурированию на основе применения нелинейной гипертекстовой технологии, что позволяет конечному пользователю свободно перемещаться между темами и понятиями. Разработанный в этом приложении электронный ресурс, может быть эффективно использован в качестве поддержки как теоретической, так и технологической составляющих любой методической системы обучения. Кроме того, использование подобных электронных ресурсов способствует формированию

единой информационной образовательной среды учебного заведения.

Однако следует учитывать, что чем совершеннее электронный образовательный ресурс, тем больше знаний и труда в него вложено. Поэтому сам преподаватель должен в полной мере иметь представление о прогрессивных технических и программных инновациях, дающих возможность предоставлять и обрабатывать учебную информацию различных типов и, соответственно стремиться к повышению собственного уровня информационной компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, И.А. Из опыта разработки электронных ресурсов средствами приложения Microsoft HTML Help Workshop [Текст] / И.А. Абрамова, О.М. Самохвалова // Международный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2011. – V.14. – №3. – С.267-276.
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст] / И.Г. Захарова. – М. : Изд.центр «Академия», 2005. – 192 с.
3. Лапчик, М.П. E-learning как неизбежность [Текст] / М.П. Лапчик // Математика и информатика : межв. сб. научн. трудов. Ежегодник. – Вып. 9 [отв. ред. М.П. Лапчик]. – Омск : Изд-во ОМГПУ, 2010. – С.198-202.
4. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество [Текст] / Ю.Г. Фокин. - М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.

УДК37.04

A.B. Афанасов (Ярославль)

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ДЕТСКУЮ ПРЕСТУПНОСТЬ

Неспособность семьи как социального института обеспечить воспитание и содержание детей является одним из главнейших факторов появления категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Данные статистики демонстрируют, что для последних лет характерна тенденция уменьшения числа семей, находящихся в социально опасном положении, и проживающих в них детей. По состоянию на 1 января 2008 года на учете в органах социальной защиты населения субъектов Российской Федерации состояло 274,8 тыс. семей (309,1 тыс. семей – в 2006 году), в которых проживало 489,53 тыс. несовершеннолетних (554,27 тыс. человек – в 2006 году).

Семейное неблагополучие является многомерной характеристикой функционирования семьи. Исследователи выявляют три основных механизма возникновения семейного неблагополучия:

1. «Наследование» неблагополучия.

В ряде случаев неблагополучие является не чем иным, как воспроизведением образа жизни и проблем родительской семьи. Людям свойственно переносить в настоящее шаблоны, с которыми они выросли. Копируя взаимоотношения родителей, дети часто воспроизводят кризисный тип семьи в своих браках.

2. Наступление неблагополучия вследствие обстоятельств личного характера.

Механизм возникновения такого неблагополучия корректнее всего определить как следствие непреодолимых жизненных обстоятельств. Примером здесь может служить крайняя бедность семьи как результат внезапной инвалидности одного из членов семьи или потеря кормильца. Разнообразие сценариев, приводящих к неблагополучию, весьма велико.

3. Наступление неблагополучия вследствие изменений на макроуровне.

Неблагополучие семей может возникнуть вследствие глобальной трансформации (экономической, политической, социокультурной). Самый очевидный пример – кризис, наступивший для многих семей в постреформенное время в 1990-х годах, когда часть населения оказалась невостребованной на рынке труда.

Наиболее значимыми формами семейного неблагополучия, оказывающими влияние на ребенка являются:

1. Плохие материальные условия жизни семьи.

Семьи с детьми в России на протяжении длительного времени оказываются наиболее депривированными по причине

высокой иждивенческой нагрузки на трудоспособных, вынужденной исключенности из рынка труда одного из родителей по причине ухода за детьми, а также более низких заработков молодых специалистов. Значимыми показателями материальных условий жизни семьи являются уровень доходов домохозяйств и жилищная обеспеченность.

2. Потеря связи с рынком труда.

Семьи с детьми показывают высокую степень экономической активности и занятости, но из-за повышенной иждивенческой нагрузки чаще оказываются в числе бедных/крайне бедных. Повышенный риск бедности и, как следствие, семейного неблагополучия во всех остальных ракурсах испытывают полные семьи с детьми, в которых мужчина экономически неактивен; семьи, которых коснулась длительная безработица; а также неполные семьи с детьми, в которых родитель не имеет работы. В неполных семьях женщины с экономической точки зрения выполняют ту функцию, которая характерна для мужчин в полных семьях.

3. Внутрисемейные конфликты, неблагополучная психологическая атмосфера в семье.

Ошибочно предполагать, что все семьи, в которых случаются разногласия, являются группой риска, а детей, проживающих в них, относить к категории находящихся в трудной жизненной ситуации. В критическом положении – в обстановке жестких конфликтов, имеющих под собой множество оснований, – проживают дети из 8,2 % домохозяйств. Эти дети, безусловно, нуждаются в помощи, и их семьи непременно должны попасть в целевую группу программ по профилактике социального сиротства.

Есть все основания говорить о том, что социально-экономическое устройство общества масштабно продуцирует не только материальные, но и социальные факторы семейного неблагополучия. Совмещение экономической активности и обязанностей по уходу и воспитанию детей требует развитой системы социальных услуг. В России услуг по уходу и воспитанию детей явно недостаточно.

4. Неблагополучное семейное окружение детей, риски развода, невыполнение обязанностей по уходу за детьми.

В российском обществе существует устойчивое мнение по вопросу, кто должен нести ответственность за воспитание детей. С

мнением о том, что в большей степени семья должна заботиться о своем ребенке-дошкольнике, согласны 66,5 % респондентов; 31,2 % считают, что ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста семья и общество должны разделить между собой. Существуют родители (2,3 %), которые перекладывают ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста с семьи на общество.

Доля респондентов, возлагающих на общество ответственность за ребенка более старшего возраста (школьника), значительно больше (11 %). Также возрастает доля тех, кто считает, что ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста должны разделить между собой семья и общество (33 %). Родители, считающие, что забота о детях должна быть делегирована обществу, не хотят брать на себя ответственность за воспитание детей, а значит, не в полной мере выполняют свои родительские обязанности. Среди семей с детьми 2,3 % ментально имели низкую степень родительской ответственности по отношению к своим малолетним детям-дошкольникам и 11 % – к школьникам. По пересекающейся совокупности этих факторов можно считать 1,1 % респондентов потенциально безответственными родителями.

5. Жестокое обращение с детьми.

В крайней стадии семейное неблагополучие выливается в жестокое обращение с детьми. По данным российской статистики, от 2 тыс. до 2,5 тыс. детей ежегодно погибают от домашнего насилия, более 50 тыс. детей ежегодно убегают из дома, спасаясь от жестокого обращения, 25 тыс. из них находятся в розыске, около 2 тыс. ежегодно сводят счеты с жизнью, более 50 % преступлений в быту совершаются в присутствии детей, 30–40 % всех тяжких насилиственных преступлений в России совершается в семье. В целом в стране в 2006 году почти 200 тыс. детей подвергалось преступным посягательствам, что составило 0,7 % от численности детей в возрасте до 18 лет. Далее наблюдается тенденция сокращения числа таких детей, но и в 2008 году она продолжала сохраняться на высоком уровне: 126,5 тыс. человек.

Данные выборочного обследования, проведенного Центром оперативных и прикладных исследований Института социологии РАН в апреле – мае 2009 года по заказу Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, подтверждают, что физическое наказание детей достаточно часто практикуется в

современных семьях: 51,8 % современных родителей прибегали к физическому наказанию в воспитательных целях; 1,8 % утверждает, что делали это часто, 17,8 % – иногда, а 31,4 % – редко. Парадоксальным фактом можно считать то, что женщины прибегали к физическому наказанию детей чаще, чем мужчины. При этом данные и качественных, и количественных исследований подтверждают, что в более образованных и более обеспеченных семьях, то есть в семьях, обладающих более высоким уровнем экономического и человеческого капитала, случаи жестокого обращения с детьми имеют место гораздо реже.

6. Алкоголизм, наркомания.

Алкоголизм и наркомания – те проблемы, которые, если не являются причинами семейного неблагополучия, то зачастую ему сопутствуют. Ребенок, попадая в среду зависимых от алкоголя или наркотиков родителей, как правило, имеет физические, психологические и социальные проблемы развития. Помимо этого, большинство детей наследуют эту зависимость и составляют группу высокого риска по формированию психических, неврологических и соматических нарушений. Ребенок зачастую спасается от родителей, страдающих зависимостью, на улице, но там его также ожидает неблагополучная среда и влияние сверстников-беспрizорников. Такие семьи концентрируют в себе и все остальные проблемы, так как теряют связь с рынком труда, не имеют стабильного дохода и т.д.

Есть основания предполагать, что самыми болезненными проблемами для домохозяйства являются экстремально плохие жилищные условия и острый дефицит дохода, за ними следует высокий уровень конфликтности в семье и только потом – все остальные виды неблагополучия.

В большинстве случаев критическое положение сопряжено с комбинацией проявлений неблагополучия. Разумным решением становится фокусировка внимания на группах семей, которые можно назвать кризисными сразу по нескольким признакам. Причем проявление проблем должно быть весьма острым. Все эти семьи явно нуждаются в социальном сопровождении, а признаки их неблагополучия таковы, что легко идентифицируются действующими социальными институтами (системой образования, здравоохранения, социальной защиты, жилищно-коммунального обслуживания, институтом участковых милиционеров). Количество

таких семей составляет 8–10 % всех семей с детьми возрасте до 14 лет. Это означает, что речь должна идти о мониторинге и сопровождении 1,7 млн семей.

Семья как естественная среда существования и воспитания ребенка является определяющим фактором его благополучия или неблагополучия. Социально-экономические риски оказывают опосредованное влияние на ребенка, преломляясь через семейную ситуацию. Изменения в сфере семейно-брачных отношений (рост числа неполных семей, различные виды неформальных супружеских сожительств, увеличение числа неблагополучных семей, асоциальный образ жизни родителей, невыполнение ими обязанностей по воспитанию детей) представляются основными угрозами благополучию детей.

Для снижения уровня социальной уязвимости семей необходимы предупреждающие меры, распространяемые на всех ее членов. Предупреждающие меры позволяют нейтрализовать факторы риска или снизить степень их воздействия, смягчить будущие последствия от потерь, связанных с материализацией риска.

Сложный характер проблем детей и семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, а также возможности различных вариантов достижения целей, требуют особого принципа организации работы с данными категориями населения. Поскольку наиболее важным с точки зрения воздействия на личность в подростковом возрасте является семья, основная профилактическая работа должна быть ориентирована на работу с семьей, в которой воспитывается несовершеннолетний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Соч. в 6-ти томах. - Т. 1. - Вопросы теории и истории психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Дом Ювента, 2010. – 344 с.
2. Семья и родительство в современной России. Отчет о результатах исследования [Текст]. – М. : Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Институт социологии РАН. – 2009.

ОСОБЕННОСТИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Трудная жизненная ситуация – обстоятельство (совокупность обстоятельств), объективно нарушающее жизнедеятельность гражданина (семьи), последствия которого он не может преодолеть самостоятельно. Чаще всего они ситуации затрагивают самые незащищенные категории населения: инвалидов, безработных, малообеспеченных, лиц пожилого возраста, а в последнее время все чаще в такие ситуации попадают и дети.

В начале 21 века люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями, которые возникают на протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности человека. В жизни людей возникают разного рода обстоятельства, способствующие развитию или регрессу личности, открывающие или закрывающие путь для ее нормального психического развития и функционирования. Но личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, формирующая в определенных пределах стратегию своей жизни.

Для каждой личности в соответствии с ее индивидуальностью характерен свой неповторимый, уникальный способ жизни, способ ее структурирования, организации. В жизни каждого человека могут возникнуть такие ситуации, когда человек не может реагировать на внешние воздействия привычным способом, ему нужно адекватно выходить из сложившейся трудной ситуации.

Для того, чтобы понять сущность поведения человека, необходимо выяснить содержание и структуру ситуаций, которые составляют жизнедеятельность человека, опосредуют процессы его социализации, становления личности, формирования образа «Я» и т. д. Ситуация может быть определена с позиции двух подходов: первый подход заключается в понимании ситуации как внешних условий протекания жизнедеятельности человека; второй подход рассматривает ситуацию как результат активного взаимодействия

личности и среды. Ситуация, как объективная совокупность элементов среды, оказывает обуславливающее, стимулирующее и корректирующее воздействие на субъект, в свою очередь, подвергаясь активному воздействию субъекта.

Трудная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т.п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями. Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека.

В соответствии с законодательством РФ к категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, относятся: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды, имеющие недостатки в психическом и/или физическом развитии; дети - жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети - жертвы насилия (в т.ч. в семье); дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Развивающийся человек, познавая и осваивая окружающий мир, но, еще не обладая достаточным опытом, непременно будет сталкиваться с чем-то новым, неизвестным, неожиданным для себя. Это потребует от него испытания собственных возможностей и способностей, что далеко не всегда может оказаться успешным и потому может послужить причиной для разочарований. Любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт, что при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности.

Трудные жизненные ситуации, под влиянием которых складываются способы поведения, и формируется отношение к затруднениям, имеют различный характер.

Существуют различные подходы к анализу ситуаций: структурный и содержательный; и два основных подхода к описанию ситуаций: описательный и классификационный. Для исследования, наряду с обычными ситуациями, представляют интерес трудные ситуации, являющиеся особым случаем психологических ситуаций. Концепция трудной ситуации разрабатывается в соответствии с представлениями К. Левина о психологической ситуации как актуальной системе взаимодействия личности и ее окружения.

Трудные ситуации возникают в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения или несоответствия между целями стремлениями и возможностями их реализации, или качествами личности. Подобные ситуации предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его моральному и материальному потенциалу, ограничивают его активность.

Существует несколько классификаций категории «трудные жизненные ситуации». Некоторые исследователи предлагают классифицировать их по степени участия человека:

- 1) трудные жизненные ситуации;
- 2) трудные ситуации, связанные с выполнением какой-либо задачи;
- 3) трудные ситуации, связанные с социальным воздействием.

Ф.Е. Василюк, выделяет четыре основных типа в соответствии с особенностями ситуаций: стресс, фрустрацию, конфликт и кризис.

По типам трудностей классифицирует трудные жизненные ситуации К. Муздыбаев:

- по интенсивности;
- по величине потери или угрозы;
- по длительности (хронические, краткосрочные);
- по степени управляемости событий (контролируемые, неконтролируемые);
- по уровню влияния.

- К. Флейк-Хобсон рассматривает трудные жизненные ситуации, характерные для детей, и выделяет два типа ситуаций повышенного риска:
1. Ситуации, связанные с отсутствием или утратой чувства защищенности:
 - враждебная, жестокая семья;
 - эмоционально отвергающая семья;
 - не обеспечивающая надзора и ухода семья;
 - негармоничная семья (распадающаяся или распавшаяся);
 - чрезмерно требовательная семья (доминирующая гиперопека);
 - появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра);
 - противоречивое воспитание или смена типа;
 - чуждое окружение за рамками семьи (язык, культура).

2. Ситуации, вызывающие беззащитность из-за отрыва от семьи:

- помещение в чужую семью;
- направление в детское учреждение;
- госпитализация.

Такого рода ситуации, оказывая существенное влияние на весь ход психического развития, способны серьезно нарушить социальную адаптацию ребенка, глубоко деформировать его психику. Перечисленные ситуации охватывают наиболее существенные, значимые жизненные отношения ребенка, поэтому их наличие должно предопределять серьезные отрицательные последствия для развития личности.

Существуют и другого типа трудные ситуации, которые с большей вероятностью могут встретиться в жизни практически каждого человека, в том числе и ребенка. Это так называемые «ситуации стресса обыденной жизни» – повседневные, зачастую и повторяющиеся события, способные вызвать затруднения и отрицательные переживания (например, посещение зубного врача, ссора с товарищем, ответ на экзамене, увольнение и др.). Их влияние на развитие личности не менее велико. Это можно объяснить тем, что все подобные ситуации нужно преодолевать, каждый раз необходимо находить то или иное решение. Именно в таких обыденных ситуациях человек приобретает удачный или неудачный опыт преодоления препятствий, определяет собственное отношение к трудностям, пробует, «примеряет» разные способы

действия, вырабатывает наиболее приемлемую для себя тактику поведения.

Трудные жизненные ситуации являются составной частью процессов социализации, во-первых, потому, что они в целом обыденны, во-вторых, они не всегда травмируют личность, в-третьих, благоприятствуют развитию, когда происходят изменения конструктивного характера, способствующие достижению новых форм сбалансированности отношений с внешней средой.

Таким образом, трудные жизненные ситуации возникают или в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения, или несоответствия между целями, стремлениями и возможностями их реализации и качествами личности. Подобные ситуации предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его личностному потенциалу и стимулируют его активность.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения количества трудных жизненных ситуаций, в которые попадают несовершеннолетние. Необходимость решения этой задачи обусловлена не только тем, что в стране достаточно сложная социальная обстановка, но прежде всего тем, что подростками под воздействием жизненных обстоятельств совершаются опасные правонарушения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бодалев, А.А. Формирование личности актуальная проблема комплексного психолого-педагогического исследования [Текст] / А.А. Бодалев // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М. : Просвещение, 2008. – 188 с.
2. Василюк, Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – 115 с.
3. Федеральный закон от 10.12.95 №195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», ст.3.

ОПЫТ ГЕРМАНИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Значение дополнительного профессионального образования растет во всем современном мире, и в Европейских государствах в частности. Так, по словам немецких экспертов, дополнительное образование взрослых стало существенной частью образовательной системы Германии в целом, ее «четвертой колонной» («vierte Säule») [3].

Закончив только бакалавриат в Германии, фактически, невозможно найти достойную работу. Работодатели требуют от бакалавра наличия дополнительного образования. При этом очень приветствуется дополнительное образование, полученное за границей.

Дополнительное образование в Германии в меньшей степени регулируется государством, чем другие уровни образования. Исходя из задач данной отрасли, заключающихся в соответствии разнообразным и быстро меняющимся требованиям потребителей образовательных услуг, сфера ДПО ориентирована на реализацию принципов многообразия, конкуренции и мобильности. Рынок дополнительного образования Германии стремится охватывать широкий спектр предложений, а доступ к ним сделать свободным для всех заинтересованных лиц. Немцы убеждены, что только через разнообразие предложений и множество организаций по дополнительному образованию система дополнительного образования может соответствовать различным интересам участников.

Согласно общепринятым в немецкой практике понятию, участниками в области профессионального дополнительного образования считается тот, кто в течение последних 12 месяцев принимал участие в одном или нескольких профессиональных курсах. К ним относятся: переквалификация (Umschulung); повышение квалификации с целью продвижения по службе (Aufstiegsfortbildung); введение в специальность на рабочем месте (Einarbeitung); повышение квалификации с целью адаптации

(Anpassungsweiterbildung), а также другие специализированные учебные курсы [2].

По данным Федерального Министерства по образованию и исследованию «Проведение переподготовки в Германии» 2010 года, 42% населения рабочего возраста (18-64 года) приняли участие вразличного рода мероприятиях повышения квалификации. Хотя в начале 2000-х эта цифра, в среднем, составляла 44%. Следует отметить, что спад произошёл исключительно в восточно-германских землях (41% вместо 47% в 2007). В западно-германских землях процент населения, повысившего квалификацию, остается стабильным с 2000 года при 43% [1, с.5].

Что касаемо видов повышения квалификации, то здесь следует отметить, что порядка 60% населения – проходят повышение квалификации на предприятиях (по месту работы, либо у отраслевых партнеров), оставшиеся 40% – самостоятельно выбирают индивидуальные маршруты повышения квалификации. Причем из последних около половины граждан выбирают индивидуальный маршрут по причине реализации персональных интересов, не связанных с профессией данные [1, с.20].

Интересен и возрастной состав слушателей курсов повышения квалификации. По данным того же источника, в последние годы возросло число взрослых среднего возраста (35-54 года), повышающих свою квалификацию – на 2011 год их доля составила порядка 47% от всех обучающихся. Более старшая категория (55-64 лет) представлена меньшим числом, но здесь отмечается устойчивый рост - с 27% до 34%. Немецкие работающие женщины активнее участвуют в повышении квалификации, чем их коллеги мужчины [1, с.21].

Основными формами повышения квалификации для большинства немцев являются кратковременные мероприятия по дополнительному образованию и повышению квалификации (доклады, обучения, семинары, Work-Shops). На втором месте по степени распространности обучение на «рабочем месте», корпоративные тренинги. Многие немцы заняты самообразованием в свободное время (обучение вождению автомобиля, спорт, музыкальные занятия и т.п.). Следует отметить, что последняя из перечисленных форм образования взрослых – спорная, в Германии такое самообразование не рассматривается как дополнительное образование, а в интернациональной классификации

(«adultlearning») напротив, выделяется как одна из равноположенных по значимости форм образования взрослых.

Популярный в Германии и особо гибкий метод дополнительного образования и переподготовки - заочное обучение. При этом строгая государственная защита потребителей заботится в Германии о высоком качестве курсов заочного обучения. На многих предприятиях заочное обучение применяется также к внутренней переподготовке сотрудников. В частности, для работников этот вид переподготовки предлагает многочисленные преимущества: независимо от определенного организационного ритма заочные учебные курсы могут начинаться в любое время; в связи с отсутствием традиционных «классов» возможно гибко спланировать учебное время, выработать собственный учебный темп.

Стоит отметить, что большое число обучающих мероприятий заканчивается без каких-либо официальных документов об образовании (сертификатов и дипломов), более чем в 70% случаев обучающийся получает «подтверждение о принятии участия». Лишь 24% дополнительных образовательных программ заканчивается получением сертификата или диплома государственного образца [1].

Касаемо оплаты обучения, всё зависит от того, чья инициатива – если осваивать дополнительную образовательную программу направляет работника предприятие, то обучение оплачивается работодателем. Если инициатива личная – то все расходы несет сам гражданин.

Подводя итог проведенному анализу, отметим, что наш личные наблюдения и опыт общения с немцами подтверждают, что дополнительное образование взрослых в Германии весьма популярно. Для людей становится привычным учиться независимо от возраста, чтобы иметь возможности карьерного роста, удовлетворить потребность в недостающих компетенциях и просто для того, чтобы оптимизировать свободное время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung "Durchführung von Schulungen in Deutschland" - Berlin, 2010.
2. Couva, H. Systemmeldungen Umschulung IX: Integriert verallgemeinern die Nachricht über die Situation in Deutschland

- Ausbildung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland. - Berlin / Bonn, 2006.
3. Yagenlauf, M. Zusätzliche Ausbildung als quaternäre Region / M. Yagenlauf, M. Schultz - Neuwied, 1995.

УДК 378.147

А.И. Бардовская (Киров)

О ВАЖНОСТИ УЧЕТА ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКИ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Трудно не согласиться с утверждением психолога Х.Р. Шиффмана о том, что ощущения и восприятие – это «не предмет изучения кабинетной науки, а элемент повседневной жизни человека» [3, с.20]. Слаженная работа анализаторных систем позволяет нам ориентироваться в окружающем мире и оптимизирует нашу адаптацию к его условиям. Будучи первой ступенью познания, чувства в значительной мере обуславливают его результаты и успешность.

Традиционно большая роль в чувственном отражении отводится дистантным сферам сенсориума – зрению и слуху. Менее дифференцированные, контактные сферы чувств – осязание, вкус, обоняние – начинают привлекать пристальное внимание ученых сравнительно недавно, в связи с выдвигаемой в русле главенствующего сегодня когнитивного направления идеей о необходимости расширения пространства опыта и потребностью обращения к телу в его целостности. Извечный философский вопрос о том, какое чувство для человека главное, решается в данном случае в пользу всего их спектра. Так, представитель корпореальной семантики Х. Рутроф говорит о том, что пути, посредством которых мы находимся в контакте с нашим окружением, в семиотических терминах выступают в роли разных невербальных прочтений мира, и чем больше таких прочтений используется, тем более реален наш мир [4].

На роль чувств в повседневной жизни и общении указывает широкая распространенность в нашей речи слов, несущих значение различных модальностей восприятия. Так, слышать могут не только

наши уши, но и сердце – ведь мы говорим о *чутких людях*. Увидеть может не только глаз, но и разум: к примеру, ученый, обращаясь к коллеге, может сделать вывод о том, что *показывают его наблюдения*. *Приторными* могут показаться не только вкусы и запахи, но и *речи людей*, а также сами *люди*.

Продолжать список подобных примеров, причем из самых разных языков мира, можно до бесконечности. Они давно привлекают внимание лингвистов и описываются, сопоставляются и объясняются с позиций различных теорий. Принцип антропоцентризма, выходящий на передний план современных языковедческих исследований, активизирует попытки осознания особенностей функционирования подобных языковых явлений в индивидуальном сознании *наивного* носителя языка и культуры. На наш взгляд, небезынтересна в этой связи практика освоения слов, несущих значение различных модальностей восприятия, в процессе изучения иностранного языка. Не претендуя на исчерпывающие выводы, изложим некоторые наблюдения за работой с лексикой чувственного восприятия в студенческой аудитории, а именно, в аудитории учащихся 5 курса факультета информатики, математики и физики (ИМФ) Вятского государственного гуманитарного университета (ВятГГУ), обучающихся по специальности «учитель информатики и английского языка».

Прежде всего, несколько замечаний по поводу специфики обучения иностранному языку данного контингента студентов. Студенты-учителя ИМФ ВятГГУ обучаются практике устной и письменной речи английского языка на протяжении всего периода их учебы в ВУЗе, при этом курсы практической фонетики, практической грамматики и практики перевода здесь выделяются отдельно, а также читается широкий спектр теоретических курсов – общего языкоznания, стилистики, лексикологии и др. Таким образом, к пятому году обучения уровень их владения английским языком приближается к upper intermediate, а багаж знаний в области филологии и лингвистики солиден, что позволяет обратиться к такой форме работы по совершенствованию речевой деятельности на иностранном языке, как интерпретация художественного текста.

В предлагаемой статье речь пойдет о работе с отрывком из произведения Campbell Nairne «One Stair Up» [1, с.71 – 73]. Акцентирование внимания на свойственной этому тексту лексике чувственного восприятия оказалось полезным не только для

постижения его смысла, но и для расширения словарного запаса (текст анализируется в рамках изучения разговорной темы «Cinema»), а также в общеобразовательных и воспитательных целях, в частности, в развитии представлений о разнообразии культур. Внимание к «перцептивной» лексике текста помогло учащимся лучше осознать не только то, что разнообразны и по-своему богаты культуры народов-носителей разных языков, но и задуматься о развитии культуры и общества в целом, о роли технического прогресса в нашей жизни. Ведь речь в обсуждаемом отрывке идет не только об иной культуре, но и ином веке.

На наш взгляд, именно разрыв между реалиями современной жизни и реалиями практически столетней давности, описываемыми в тексте, послужил причиной первоначальных затруднений учащихся при его понимании. Описания входа в кинотеатр как в некий уголок роскоши, чувств и ощущений героев, созерцающих движущиеся изображения, а также самого хода сеанса оказались чуждыми современным молодым людям, для которых кино является чем-то самим собой разумеющимся с рождения. Поэтому практически коллективный ответ «ничего не поняли, много новых непонятных маленьких слов» перед обращением к чтению и переводу на первом занятии оказался отчасти прогнозируемым. Вместе с тем, наше предположение о том, что обилие знакомых студентам слов, несущих значение разных модальностей восприятия (например, *dim region of luxury, hot darkness* и т.д.), поможет им в понимании текста, оказалось неверно. Напротив, чувствовалось, что смысл этих на первый взгляд простых слов был как бы «затуманенным» для выполняющих перевод студентов (и это несмотря на то, что многие из таких выражений были прочитаны и переведены на предтекстовом этапе). Таким образом, в ходе первоначального знакомства с текстом очень полезным оказалось акцентирование не столько его языковых особенностей, сколько особенностей описываемой эпохи, эпохи появления кинематографа. Интересно, что линия межличностных отношений в тексте не вызвала трудностей у учащихся. Об этом позволили судить, в частности, высказываемые мнения о том, что герой рассказа действительно любит девушку, а она лишь пользуется им для того, чтобы покрасоваться в престижном месте.

Далее, преследуя цель расширения «перцептивного словаря» студентов, мы обратились к разработкам И.М. Румянцевой [2]. Особо интересным представилось замечание автора статьи о том, что «для того, чтобы восприятие окружающего мира было полным, ярким, насыщенным, для того, чтобы мозг питался новой информацией, наши каналы восприятия нужно постоянно «прочищать» и расширять» [Ор. cit.: 278]. Думается, сама тема кино, апеллирующего к разным органам чувств и эмоциям человека, подвигает к попытке расширения чувственного опыта. Следуя указанию автора на то, что с целью обретения иноязычной речи нужно постараться хотя бы ненадолго вернуться в мир детства, когда все мы радовались снежинкам, кружасшимся в свете фонаря, ловили губами дождинки, чувствуя их прохладу и т.п., мы попробовали применить ряд предложенных ею методик. Описание хода и результатов их применения заслуживают отдельного внимания. В рамках же настоящей статьи отметим, что, к примеру, особенно продуктивными в целях повторения акустического словаря английского языка, а также тренировке так называемых синестетических метафор (метафор типа *a blue note*, фиксирующих связь между различными модальностями восприятия) оказалось упражнение на подбор определений к различным звукам. Упражнение для развития эмоциональной памяти оказалось также очень полезным для развития монологической речи: рассказы на английском языке о воспоминаниях, вызванных предложенными запахами, поразили своим разнообразием.

Подытоживая результаты проделанной работы, важно сказать, что предложенные И.М. Румянцевой упражнения оказались полезными при последующем стилистическом анализе отрывков обсуждаемого текста. Студенты обратили должное внимание на лексику чувственного восприятия и ее роль в формировании смысловой структуры текста, прокомментировали «перцептивные» эпитеты и выявили синестетическую метафору. Это позволило усовершенствовать их навык работы с текстом на иностранном языке, а также помогло им сформулировать собственную точку зрения о прочитанном.

Как показал наш опыт, лексика чувственного восприятия, пусть даже знакомая, заслуживает пристального внимания при обучении интерпретации художественного текста. Правильно

подобранные упражнения для ее тренировки совершенствуют учебно-воспитательный процесс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Практический курс английского языка: 5 курс: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. В. Д. Аракина. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 232 с.
2. Румянцева, И.М. Обучение иноязычной речи через развитие ощущений и восприятия [Текст] / И.М. Румянцева // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Юбилею Удмуртского государственного университета и 75-летию профессора Левицкого Юрия Анатольевича посвящается. – Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. – С. 273-282.
3. Шиффман, Х.Р. Ощущение и восприятие [Текст] / Х.Р. Шиффман. – СПб. : Питер, 2003. – 928 с.
4. Ruthrof, H. The Body in Language [Текст] / H. Ruthrof. – London; New York: Cassell, 2000. – 193 p.

УДК 373.1

Ю.А. Башкатова (Москва)

РЕЗУЛЬТАТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ

Разработчики современных стандартов образования [4] акцентируют внимание на важности общения в становлении и развитии личности обучающихся и считают работу, направленную на развитие у младших школьников коммуникативной сферы «не факультативной, а приоритетной», в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

На сегодняшний день актуальными для школы являются и проблемы, связанные с агрессивным поведением детей. Запрос со стороны педагогов в адрес школьного психолога относительно

коррекции агрессивных проявлений в поведении обучающихся стал уже классическим.

Мы, опираясь на положение Э. Вагнера, рассматриваем в качестве основной детерминанты агрессивного поведения отсутствие или слабую выраженность установок ребенка на социальное сотрудничество и кооперацию. Наша работа была выстроена на предположении о том, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД) будет эффективным при комплексном подходе, когда в работу включены все участники образовательного процесса. Такой подход может выступать и как способ коррекции агрессивного поведения обучающихся.

Цель коррекционно-развивающей работы – сформировать коммуникативные учебные действия у детей младшего школьного возраста с разным уровнем агрессивности. Данная цель реализуется посредством решения следующих задач:

1. Повысить у обучающихся уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД), направленных на учет позиции собеседника и кооперацию.
2. Сформировать такие способы конструктивного поведения в конфликтной ситуации, при которых обучающиеся могут применить развивающие у них КУУД.
3. Обучить детей умению выражать негативные эмоции социально приемлемыми способами.
4. Включить в работу родителей и педагогов, обеспечив тем самым комплексный подход реализации коррекционно-развивающей программы.

В нашем исследовании для диагностики агрессивности у младших школьников мы использовали методику «Hand-тест», разработанную американскими психологами Э. Вагнером, В. Бриклином и З. Пиотровским [3]. Также нами была использована методика С. Розенцвейга, выявляющая тип и направление реакций ребенка в ситуации фрустрации.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных действий у обучающихся нами были использованы следующие методики: методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже (направлена на выявление выраженности действий по учету позиции собеседника), методика «Кто прав?» (диагностирует выраженность действий по учету нескольких точек

зрения на один вопрос или проблему), «Рукавички» (направлена на определение уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества) Г.А. Цукерман и соавторов.

Родителям учащихся был предложен тест «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и разработанная нами анкета, направленная на оценку коммуникативных умений и уровня агрессивности их детей.

Программа, разработанная нами, состоит из трех блоков. Блок работы с обучающимися (представлен коррекционно – развивающими занятиями и разработкой классных часов), блок работы с педагогами (включающий такие формы работы, как проведение экспертной оценки, информирование, консультирование) и блок работы с родителями (родительские собрания, консультации, проведение занятий совместно с детьми).

Эксперимент проходил на базе средней общеобразовательной школы № 25 г. Ярославля, в период с ноября 2010 до февраля 2011 года. Участниками нашей работы стали обучающиеся 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классов, всего 97 человек.

После проведения диагностического исследования и анализа полученных результатов (первый этап работы), в каждом из классов были выделены экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу были включены дети с низкими показателями коммуникации и разной вероятностью проявления открытого агрессивного поведения, в контрольную группу вошли дети с высокими показателями коммуникации и низким уровнем вероятности проявления открытого агрессивного поведения.

Для оценки эффективности коррекционно-развивающей работы нами были использованы следующие методы математической статистики: Сравнение экспериментальной и контрольной группы по U – критерию Манна – Уитни, корреляционный анализ показателей по ранговому коэффициенту корреляции Спирмена, анализ динамики показателей по T – критерию Вилкоксона, анализ корреляционных отношений по методу Г.Ф. Лакина.

Данная статья посвящена анализу результатов нашей работы, полученных в ходе реализации блока классных часов, а именно, некоторым результатам корреляционного анализа показателей по ранговому коэффициенту корреляции Спирмена по выборке после реализации программы.

Прежде всего, необходимо сказать о том, что обратная связь агрессивной направленности обучающихся и конструктивных типов отношения родителей является устойчивой и подтверждает положение о роли родителей в формировании у детей агрессивных моделей поведения [1], [7]. При доминировании со стороны родителей конструктивных типов отношения у обучающихся снижается направленность на агрессивное взаимодействие с окружающими (категория «Агрессия» (Agg) обратно связана с типами родительского отношения «Принятие – отвержение» (П-О) ($r = -0,24$, $p<0,05$) и «Кооперация» ($r = -0,32$, $p<0,01$)). Таким образом, роль родительского отношения в формировании направленности обучающихся на социальную кооперацию является неоспоримой, а задача, направленная на активное включение родителей в коррекционно-развивающую работу, пожалуй, - наиболее значимой.

Чем более у обучающихся выражен страх своих физических недостатков («Калечность» Grip), тем более они направлены на взаимодействие с окружающими («Зависимость» Dep ($r = 0,22$, $p<0,05$). До проведения коррекционно – развивающей работы нами была выявлена связь показателя, отражающего наличие у обучающихся ощущений, связанных с боязнью своих физических недостатков и несовершенств («Калечность» Grip) с показателями направленности на агрессивное («Агрессия» Agg, ($r = 0,30$, $p<0,01$)) и директивное («Директивность» Dir ($r = 0,27$, $p<0,01$)) взаимодействие с окружающими. После реализации программы ситуация существенно изменилась. Мы можем говорить о том, что у обучающихся изменился способ отреагирования страха своих физических недостатков. Если ранее данный страх выражался посредством агрессии, то теперь он выражается в направленности на сотрудничество с окружающими. Полученный вывод свидетельствует об эффективности разработанного нами блока классных часов, содержание которых учитывает возрастные особенности обучающихся (вступление в предподростковый период), а именно их ориентацию на общение со сверстниками [2], [5], [6], [8], [9].

Показатель развития у обучающихся КУУД «Учет позиции собеседника» (K1) связан с показателем «Учет нескольких точек зрения на один вопрос» (K2) ($r = 0,28$, $p<0,01$). До реализации программы нами также была выявлена связь между этими

показателями, но с меньшей степенью значимости ($r = 0,21$, $p < 0,05$). Мы можем с уверенностью говорить о том, что если обучающиеся воспринимают независимость позиции собеседника от своей собственной, то при взаимодействии они учитывают и его мнение, либо принимают тот факт, что на один вопрос или проблему существует несколько точек зрения.

Разработанный нами блок классных часов необходим для того, чтобы после групповых коррекционных занятий обучающиеся могли реализовать усвоенные ими модели поведения при взаимодействии с одноклассниками. Данные мероприятия имеют «подкрепляющую» направленность, дублируют тематику групповых занятий и разработаны на основании наблюдений за поведением обучающихся в ходе внеурочной и учебной деятельности. Классные часы были разработаны нами с учетом психологических изменений и новообразований, которые наблюдаются у обучающимися, вступивших в предподростковый возраст.

Выводы, полученные нами в ходе проверки эффективности данного блока работы, свидетельствуют о его важности и необходимости для успешной реализации всех коррекционно-развивающих мероприятий, включенных нами в программу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. [Текст] / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Издательство «Питер», 1999.
2. Гамезо, М.В., Петрова, Е.А., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов [Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003.
3. Ерина, С.И., Колесниченко, Н.А. Тест «Рука». Руководство. Второе издание. [Текст] / С.И. Ерина, Н.А. Колесниченко. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1997.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
5. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. : ил.

6. Соловьева, Н.Г. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Лекции по психологии развития – 2010. [Электронный ресурс] : URL: <http://psy-profy.ru> (дата обращения 28.06.2011).
7. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей [Текст] / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 154 с.
8. Цукерман, Г.А. Десяти-двенадцати школьники «ничья земля» в возрастной психологии [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С.17-31.
9. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

УДК 378.046.4

А.В. Беляева (Сыктывкар)

ПРОБЛЕМЫ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В системе подготовки будущих специалистов музыкального воспитания в ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А.Куратова» СГПК) один из разделов модуля «Педагогическая музыкально-исполнительская деятельность» называется «Эстрадное искусство». Данный предмет изучается на выпускном курсе, а в течение всего обучения в колледже студенты имеют возможность посещать кружок «Эстрадный вокал», где будущие выпускники получают основы театральной и вокальной эстрады. Данный курс помогает будущим специалистам – музыкальным руководителям школ и дополнительных центров быть компетентными в организации досуговой деятельности детей и подростков в эстрадной сфере.

В процессе обучения студентов возникают две явные проблемы, которые хотелось бы обозначить. Во-первых, совместимость академического и эстрадного вокала, а, во-вторых, роль педагога в воспитании музыкального вкуса и подбора репертуара для эстрадных исполнителей.

Студенты колледжа, занимаясь классической постановкой голоса, сталкиваются с вопросами совмещения классической и эстрадной манеры исполнения и у них возникают противоречия в осознании смены манеры пения и её доступности. Но необходимо знать, что нет базы эстрадной или классической. Иначе это уже не база. База в вокале может быть только одна.

Однако в эстрадном вокале есть свои особенности. В современной музыке эстрадное пение занимает особое место. В отличие от классического вокала, выросшего из духовной музыки, эстрадное пение возникло из бытового фольклора разных культур, и отличается многообразием форм и направлений, объединяя всю палитру вокального искусства. Разные способы звукоизвлечения не позволяли долгое время сформироваться какой-либо эстрадной вокальной школе. Но, несмотря на некоторые различия с классическим вокалом, эстрадный вокал базируется на тех же физиологических принципах в работе голосового аппарата и сегодня является предметом вокальной педагогики. Основа любого здорового звукоизвлечения – это опора, дыхание от живота, которая строит правильную воздушную струю, и, в свою очередь, дает возможность образовать правильный «вертикальный» импеданс через высокую позицию. Это база для голоса, его основа. Без опоры звук будет плоским, зажатым, ему никогда не видеть ни мощи, ни богатства тембра. Эстрадный звук более открытый и естественный, а добиться этого подчас бывает очень сложно из-за привычки искусственного усиления и неправильного понимания вокала как такового. Поэтому такое пение является более «искусственным» и зачастую, эстрадному пению научиться гораздо сложнее.

Эстрадный вокал, в отличие от того же народного или академического, требует очень внятной дикции, поскольку именно слова – главная составляющая популярных, эстрадных песен. Если в народном пении текст очень часто адаптируется под музыку, то в случае с эстрадными песнями все наоборот. Нередко приходится петь достаточно трудные фразы, которые при этом требуют достаточно быстрой смены дыхания.

Эстрадное пение характеризуется некоторыми основными приемами, которые делают данное исполнение отличным от других:

Расщепление – в данном приёме происходит как бы разбивание выходящего звука. Иными словами, к чистому

звучанию добавляется немузыкальное звучание, может быть даже шум. Для примера можно послушать песни народов Азии, которые они воспроизводят горлом.

Драйв - по мнению многих специалистов, научиться данному приёму просто невозможно, он или есть или его нет. Его еще называют хриплым голосом.

Субтон – своеобразное пение с одновременным приыханием.

Нередко применяется такой прием пения, как фальцет или исполнение без опоры. Прием дает возможность дотянуться до высоких нот.

Иногда современные исполнители пользуются таким приемом, как «разговорное пение». А если в процессе обучения научиться петь посредством прикрытия звука, то можно по праву считаться профессионалом, так как данный эффект дает возможность плавно переходить с головного диапазона на грудной и получается красиво. Поэтому, главное - иметь основную вокальную постановку голоса, т.е. правильно владеть своим голосом, а после вокалист вправе развиваться в любом избранном направлении, что совершенно не исключает применение в своей деятельности разных стилей, как это давно принято в Европе.

Основная задача эстрадного исполнителя – найти свой собственный голос, ему только характерный сценический образ и манеру пения. Юных исполнителей эстрада привлекает, прежде всего, своей зрелищностью, возможностью реализовать себя. Однако за внешней простотой и легкостью эстрадного жанра скрывается трудоемкий и сложный процесс становления юного исполнителя, как личности, как певца. Это требует от педагога мобилизации творческого потенциала, активизации нравственно-эстетических аспектов в работе с солистом, теоретических, педагогических и методических знаний.

Ведь популярная музыка сегодня часть нашей повседневной действительности и ее влияние просто грандиозно. Она на телевидение, на радио и в газетах, в нее вложены огромные средства частных коммерческих структур. Пассивный развлекающийся слушатель оказывает заметное влияние на музыкальную ситуацию в обществе. Современная потребительская музыка, как и в давно прошедшие времена, оказалась полностью подчиненной тексту. Знание шлягера - это, прежде всего знание его

текста, запоминанию которого должны способствовать музыкальные штампы и стандартизованные обороты. При этом подавляющее большинство исполняемых текстов не имеет ничего общего с поэзией: они глупы и банальны, шокируют убожеством своего содержания, совершенно беспомощны в поэтическом отношении.

Сегодня главному потребителю масскультта, стремящемуся лишь к развлечению слушателю, именуемого как «человек-масса», довольно чуждо критическое, а точнее, аналитическое отношение к воспринимаемым музыкальным произведениям. В такой сложной ситуации в мире эстрадной поп-музыки перед педагогом вокальной студии или кружка стоит важная задача привить своим учащимся определенный музыкальный вкус, отметая все низкопробное, пошлое и бездуховное, воспитывать в солистах посредством музыки умение воспринимать общемировоззренческие ценности, образы и представления. При этом главную роль играет выбор соответствующего репертуара, который должен подчиняться следующим принципам: художественная ценность; воспитательное значение; доступность музыкального и литературного текста; разнообразие жанров, стилей.

Специфика эстрадной песни, в которой за небольшой период времени надо раскрыть характер, показать образ, накладывает свои обязанности на педагога. Ведь каждый концертный номер подчиняется определенной драматургии, с наличием образно-сценического и хореографического компонентов. Конечно, педагог эстрадного вокала не должен обладать специальным хореографическим образованием и т.п., но должен иметь элементарные знания о поведении на сцене, общении со зрителями во время исполнения, за кулисами, выбора движений и костюма для выступления, что влияет на популярность исполнителя и яркость номера.

Неотъемлемой частью обучения педагога эстрадному вокалу должна стать его работа над проектом песни, умение найти и обработать подходящий музыкальный материал для конкретного исполнителя, т.е. подготовить проект аранжировки. При индивидуальном подборе произведений преподавателю необходимо воспитывать у студентов критическое отношение к исполняемому, использовать выработанные навыки и приёмы звукоизвлечения классического вокала при исполнение эстрадных

песен. Так же педагог- эстрадник должен иметь элементарную подготовку по владению радиоэлектронными устройствами и инструментами, так как эстрадное пение часто сопровождается фонограммой «минус», а сам исполнитель пользуется микрофоном. Для достижения успеха важен и психологический настрой исполнителя, его энергетика. Таким образом, постановка голоса, певческое искусство получают крепкую певческую основу, позволяющую не навредить певцу, а развить собственный голос, найти свою манеру исполнения.

Убедительными являются слова замечательного певца и педагога С.П. Юдина: «Роль педагога весьма ответственна, так как в значительной мере в его руках - судьба его ученика. От педагога зависит дать работе верное или неверное направление, чем решается дальнейший результат. Иметь все данные, чтобы стать певцом, - это еще не все! Необходимо, во-первых, любить искусство пения, любить по-настоящему, с энтузиазмом и, во-вторых, уметь работать упорно, постоянно, считая, что работа не тягость, а наслаждение, без которого и жить не интересно. Никогда не остывая и не прекращая своей работы над голосом, певец должен превратить её в привычку, в необходимость, но горячее увлечение работой не должно исключать строгой внутренней дисциплины, подчиненной здравому рассудку и твердой воле». Качественный эстрадный вокал сочетает в себе массу технических приемов, но если Вы поете «правильно», то любое пение только на пользу голосу. Вокал – это своя религия, т.е. «во что веришь, то и есть!». Осознанное отношение к вокалу и собственный труд дадут будущим специалистам базу для проведения внеклассной досуговой деятельности в школах и различных центрах творчества для детей и молодёжи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Исаева, И.О. Как стать звездой [Текст]: уроки эстрадного пения / И.О. Исаева – М. : Феникс, 2009. – 251 с.
2. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения [Текст] / В.П. Морозов. – М., 2002.
3. Риггз, С. Пойте как звезды [Текст] / Сэт Риггз. – СПб. : Питер, 2007.
4. Романова, Л.В. Школа эстрадного вокала [Текст] / Л.В. Романова. – 2007. [Эстрада, Вокал, DVDRip + Книга].

КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, готового к профессиональному самосовершенствованию свободно владеющего своей профессией.

Современные требования, предъявляемые к молодому специалисту, обусловлены социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе. Учитывая это, ведущими направлениями работы колледжа является создание условий для формирования у студентов профессиональных и общих компетенций. Конкурентоспособный специалист – это не только компетентный и высокопрофессиональный работник, а прежде всего личность, обладающая навыками нестандартного, гибкого мышления, готовая к постоянному профессиональному росту, способная к самоорганизации, самосовершенствованию, самоактуализации.

Одним из эффективных путей формирования профессиональных компетенций у студентов является практика, поскольку компетентность специалиста есть его характеристика как активного субъекта профессиональной деятельности. Множество разнообразных специальных и комплексных способов организации учебной деятельности описаны в работах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого и других исследователей системы образования.

При обучении студенты проходят целый ряд различных учебных и производственных видов практики, которые определены государственными образовательными стандартами среднего специального профессионального образования РФ нового поколения. Каждый вид практики обеспечивает поступательный

профессиональный рост будущих специалистов. Основная цель практики в дошкольных учреждениях – освоение всех видов профессиональной деятельности, формирование у студентов общих и профессиональных компетенций, а также профессионально-личностных качеств.

Одним из эффективных дидактических средств формирования компетенций являются органично введенные в образовательный процесс конкурсы профессионального мастерства. Конкурсы в сравнении с другими формами работы более эффективно способствуют формированию опыта творческой деятельности студентов, создают оптимальные условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации. Конкурс профессионального мастерства - это одна из наиболее действенных форм повышения уровня профессиональной подготовки и развития студента, а так же повышение привлекательности профессии.

Вся система организации конкурсов на дошкольном отделении построена так, чтобы, постепенно усложняя материал, степень самостоятельности, ответственности студентов формировать у них общие и профессиональные компетенции. Постепенное усложнение задач конкурсов, расширение спектра социальных ролей и видов деятельности, в которые включается студент, увеличение объема и усложнение содержания деятельности, которая от курса к курсу становится все ближе к деятельности профессионала.

Повышение профессиональной компетентности будущих специалистов, конкурентоспособности выпускников педагогических учебных заведений в условиях современного рынка труда предполагает необходимость работы на качественный результат образования. Этот результат должен быть не только внешне определяемой целью, а личностной целью будущего специалиста –педагога.

При проведении конкурсов студенту необходимо показать свои лучшие стороны, максимально раскрыть присущие ему педагогические возможности. Это сыграет большую роль в его профессиональной самооценке и оценке его как специалиста и со стороны руководителей практики, и воспитателей, и сокурсников.

Для студентов второго курса проводится конкурс творческих работ (поделок), с целью развитие профессиональной

направленности и формирование интереса к педагогической деятельности. Он направлен на формирование такой профессиональной компетенции как «Создавать в группе предметно-развивающую среду, прикладных умений при изготовлении поделок, наглядных пособий для ДОУ, воспитание у студентов художественного вкуса». Тема конкурса определяется ежегодно. Основными критериями являются: креативность, качество, эстетичность, отражение национально-регионального компонента.

На третьем курсе студенты приступают к различным видам учебных и производственных практик. Они самостоятельно проводят режимные моменты, непосредственную образовательную деятельность (НОД). К концу 3 курса проводится конкурс на лучший конспект НОД. Цель данного конкурса: формирование профессиональной компетенции «Определять цели и задачи, планировать НОД с детьми дошкольного возраста, формирование проектировочных умений, развитие профессиональной направленности, формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности, воспитание активной жизненной позиции студентов, будущих педагогов». Тема НОД определяется ежегодно, в соответствии с потребностями общества. Например, 2013 году конспекты будут посвящены Году охраны окружающей среды в России.

На производственной практике все студенты третьего курса пишут конспект и проводят образовательную деятельность в соответствии с тематикой. С руководителем практики выбирается лучший конспект, который и предоставляется на конкурс. Критериями оценивания являются: умение целеполагания, целесообразность выбора методов, приемов, средств с учетом возрастных особенностей, психолого-педагогических и методических требований.

Для выпускных групп проводится уже ставший традиционным конкурс «Ступени мастерства». Цель и задачи: которого заключаются в выявлении уровня профессиональной подготовки будущего специалиста, развитие профессиональной направленности студентов; повышении социальной значимости профессии педагога; стимулировании и активизации творческой деятельности студентов.

Данный конкурс направлен на повышение престижа,

интереса к профессии педагога, поддержку и поощрение молодых талантов, выявление возможностей использования будущими воспитателями ДОУ эффективных способов педагогической работы с детьми.

Конкурс «Ступени мастерства» включает в себя следующие этапы:

И этап – защита педагогической копилки;

II этап – круглый стол по теме «Актуальные проблемы дошкольного образования»;

На III этапе студенты проводят непосредственную образовательную деятельность в ДОУ в рамках преддипломной практики.

Приоритетной задачей конкурсантов является использование развивающих технологий в процессе обучения. Участники конкурса проявляют умение отбирать наиболее эффективные методы, приёмы, средства, формы деятельности детей в процессе обучения. Студент должен показать высокий уровень сформированности профессиональных и общих компетенций.

Участие в конкурсах поддерживает высокую учебную мотивацию студентов, поощряет их активность и самостоятельность, расширяет их возможности обучения и самообучения, создает предпосылки для успешной социализации.

Конкурсы профессионального мастерства требуют тщательной подготовки, поэтому им предшествует большая подготовительная работа, которая включает в себя:

- составление совместно с научно-методическим советом колледжа Положения о проведении конкурса;
- проведение разъяснительной работы среди студентов и руководителей педагогической практики по организации конкурсов;
- разработку методических рекомендаций для студентов на каждый вид конкурса;
- разработку критериев оценок;
- подготовку протоколов мероприятий;
- определение состава жюри.

Количество студентов, желающих принять участие в конкурсах, составляет около 25% от всех обучающихся на дошкольном отделении. Это является показателем

заинтересованного отношения студентов к будущей работе, свидетельствует о стремлении проявить себя, как профессионала. Основными стимулами участия в конкурсах является возможность повышения уровня профессиональной квалификации, общественное признание, получение сертификатов. Многолетняя практика организации и проведения конкурсов в процессе учебной и производственной практики доказывает их дидактическую эффективность.

Подобные конкурсы способствуют повышению качества подготовки специалистов, позволяют повышать престиж профессии педагога, помогают вносить своевременно корректизы в подготовку будущих воспитателей.

Проведенные конкурсы показали, что профессиональное развитие будущего педагога неотделимо от его личностного развития. В основе лежит принцип саморазвития, приводящий к творческой самореализации. Без саморазвития личности, без стремления что-то изменить в себе и в первую очередь в деятельности, желаемых результатов не достичь.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Все эти задачи решаются в процессе обучения, организации практики, а также конкурсах профессионального мастерства.

УДК 378.046.4

О.В. Бочкарева (Ярославль)

ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сущностью гуманизации высшего образования является направленность на возможность «вхождения» человека в культуру, ориентированную на творчество. Содержание образования – это не что иное, как базовые ценности культуры, как совокупность откристаллизованных человеческих смыслов. Диалогическое единство учебной деятельности и процесса личностного

саморазвития предохраняет от «обнищания души» при обогащении информации, от безличностного, бесстрастного, лишенного понимания и смысла накопления знаний. «Познавая нечто, мы одновременно познаем себя... в пределе – сотворяем себя»[3, с.28]. Работа по осознанию, развитию своей ценностно-смысовой сферы, эта работа души, и есть то средство, с помощью которого в сознании личности появляется потребность во внутреннем диалоге. Формирование смыслового пространства осуществляется через приобщение к культуре, человеческому опыту. Культура – это не просто среда, питающая личность, а усилие человека быть человеком.

В русской религиозной философии (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, П.А. Флоренский и др.) образование рассматривается как бесконечное восхождение, приближение человека к Универсуму. «Образ» - лицо, образ, икона. Образование – процесс обретения человеком собственного образа. Общечеловеческие ценности: истина, добро, красота – непреходящие нравственные императивы построения образования. Их единство (калокагатия) еще со времен Гомера остается недостижимым идеалом образования. «Образование индивида выступает как развернутый во времени процесс развития личности (универсального, родового) и становление индивидуальности (уникального) в человеке. Люди находят себя лишь в других людях. Образование – странное эхо, опережающее самое жизнь: в нем – предстояние еще не исполненной жизни. Образование всегда «несовершенного вида,... является неисчерпаемым заданием культуры всем и каждому. Образование – всегда настоящего времени, хотя и основано на прошлом и устремлено к будущему»[6, с.24].

Сущностное определение образования сформулировал Г. Гегель в работе «Философская пропедевтика». Он показал, что восхождение отдельного человеческого существа к своей всеобщей природе и есть образование себя. Г. Гегель размышляет о втором рождении человека, когда его духовные потребности становятся такими же естественными и привычными, как первичные органические потребности. Задачу педагогики, которая «рассматривает человека как природное существо», философ видит в указании пути, «следуя которому он (человек) может вновь родиться, превратить свою первую природу во вторую, духовную,

таким образом, что это духовное станет для него привычкой»[2, с.205-206].

Диалог – это не только непосредственный контакт преподавателя со студентами, где происходит взаимоосознание позиций, но это и опосредованное взаимоотношение, способное выходить за пределы ситуации, стремление к сверхличному, универсальному. Социальность педагогического общения, его культурологические и этические координаты шире непосредственно контактных отношений.

Педагогический диалог – это пространство взаимодействия людей, наличие которого позволяет признавать других и быть признанным другими. А признание других – это ситуация успеха, которая способствует включению каждого участника диалога в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных особенностей, обеспечивает положительный эмоциональный настрой и адекватное восприятие собственной деятельности. Этический компонент педагогической деятельности рождается и постоянно воспроизводит себя в диалогическом, субъект-субъектном взаимодействии. Смысл диалога проявляется в творчестве, каждый из его участников строит свой диалог в соответствии со своими склонностями, способностями.

Педагогические отношения – это качественные проявления взаимосвязи между участниками педагогической деятельности, которые определяются динамикой осознания каждым своей субъектной позиции в диалоге, уровнем взаимной активности. Диалог предполагает уникальность каждого участника и их принципиальное равенство друг другу, где усиление взаимовлияния происходит за счет раскрытия творческого потенциала каждого. Педагогическое общение приобретает равенство, когда речь идет о нравственном равенстве как гуманистической ориентации педагога. Общение равно интересное, а это обращение к творческому саморазвитию, самосовершенствованию каждого участника диалога.

Педагогическую культуру преподавателя высшей школы определяют педагогические знания, ориентированные на общечеловеческие, гуманистические ценности. Реализация таких знаний осуществляется с позиции уважения, любви, совести, ответственности, бережного отношения к чувству личного достоинства как своего, так и другого человека. Нравственные

принципы, которые выражаются в способности человека к тонким переживаниям, глубокому сопереживанию, в способности поступать великодушно, составляют основу внутренней культуры личности, без которой не может состояться педагог. Педагогическая культура проявляется не только во взаимодействии людей, она служит регулятором этих взаимодействий. Опираясь на диалогические ценности, она исключает манипулирование сознанием, чувствами, отношениями людей.

Педагогическая культура преподавателя – это гармония педагогического мышления, знаний, чувств, проявляющихся в педагогической позиции, и профессиональных умений, способствующих успешному осуществлению творческой деятельности и эффективной организации педагогического процесса. Ядром педагогической культуры является духовность – это высшая ступень эмоционально-нравственного развития человека, гармония его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоко нравственными поступками, в основе которых лежит потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию. Отечественные философы А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский отмечали, что человек становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. Ю.Н. Лотман, осознавая решающее значение культуры в развитии человека, утверждает, что культура – понятие духовное. «Культура всегда связана с прошлым опытом, всегда подразумевает некоторую непрерывность нравственно-интеллектуальной духовной жизни человека, общества, человечества»[4, с.305]. Духовная культура объединяет явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной, эмоциональной психической деятельностью человека: язык, знания, мастерство, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, творчество, эмоции, отношения, способы и формы взаимодействия людей и др.

Диалогическая педагогическая позиция определяется характером установок преподавателя к студентам, к педагогической деятельности, к себе. «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен

устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии»[4, с.262-263].

В диалоге человек становится личностью, так как он приобретает уникальность и открывает в ней себя; превращается в субъекта творчества и свободы, способного преобразовывать себя и действительность; создает свой внутренний мир, выступает причиной и целью своего собственного существования. Эта, присущая человеку открытость, направленность на кого-то или на что-то, приводят его к поиску смысла своего существования. Образование можно рассматривать как творение смыслов, как способность понимать смыслы других и соотносить их со своими. Поиск смысла, «освящение себя предстоящим смыслом» (М.М. Бахтин) преобразует наличное бытие в бытие наущное, изменяет внутренний мир человека, творящего собственный образ: «Не себя нужно сделать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат», – утверждал С.Л. Рубинштейн [5, с.384].

Онтологически образование – это диалогический процесс циркулирования смыслов в мире культуры и уже одним этим – изменение мира и изменения человека. Совместный диалог «понимания – объяснения» смыслов представляет собой движение нарастания: то, что имеет личностный смысл для одного, означается другим. Подлинный диалог способен обогатить процесс обучения особым смысловым отношением, наполнить его созидающей, творческой составляющей. Это понимание мира, «человеческого в человеке» формирует чувство сопричастности, гармонического единения «я» с другими.

В диалоге происходит встреча со смыслами культуры, бытия, пережитыми одними и способными обогатить духовным светом других. Эта духовная связь происходит через личностное мировосприятие и мирочувствование каждого.

Понять суть диалога – значит выявить его движущие силы, заставляющие человека непрерывно спорить с собой, вступать в общение с близкими и дальными собеседниками, и таким образом изменять себя, общество, основы человеческих отношений. С позиции нравственности культура выступает как реальный и потенциальный диалог противоречивых смыслов, где третий смысл обретается. Культура – это логика смыслообразования, основанная

на альтернативе, в которой обретаются новые связи, новые метафоры, новый путь, ведущий к добру. Этика обретается в диалоге, так как существует как противоречивое единство внутренней и внешней сторон. В.С. Библер называл внутренний диалог «микродиалогом», а внешний «макродиалогом». Соотношение между ними позволяет проецировать личностные смыслы, личностные обретения в культурный контекст. Личностный рост – это внутренний диалог личности смыслов своих вчерашних достижений, содержащих потенциально стереотипные элементы, с нарастающими смысловыми открытиями сегодняшнего дня. Диалог – это разговор человека со своим «вчерашним Я», позволяющий дистанцироваться от себя, развивающий способность ставить себя в другое место, другие обстоятельства, и умение смотреть на себя с нескольких позиций. Монолог и диалог – это два полюса единого процесса развития, где личностный смысл циркулирует от однозначности к многозначности, от индивидуальности к всеобщности. Более того, чем выше временная и пространственная «плотность» присутствия личности в культуре, тем более успешно осуществляется диалог личности с природой, людьми, миром в целом. Расширение диалогичности личности предполагает развитие умения располагать себя в других временных и пространственных координатах, умения вобрать в себя бесконечный универсум. Осознание себя по отношению к миру является важным условием развития «Я-позиции» по отношению к себе, к миру, к другим, постоянно дифференцирующимся, усложняющимся феноменом «человеческого открытия» в его субъективном развитии. Углубление и развитие способности человека к диалогу, обрастиание культурными смыслами и есть формирование сущности человека.

Культурные смыслы, закодированные в идеальных формах, должны быть востребованы личностью, только в этом случае мы можем говорить об активизации движущих сил саморазвития, о творчестве своего «я». Существующая разность потенциалов между индивидом и культурой находится не в культуре и не в индивиде, а между ними, в их отношениях. Отношения человека и культуры являются взаимонаправленными, активными, диалогическими. Носителями культуры являются реальные люди, языки, мир значений символов, мир искусства и т.д., которые существуют до

момента рождения человека в обществе. По мере развития и саморазвития человек овладевает идеальными формами, творя свою индивидуальность, создавая свой неповторимый облик. Богатство смыслов и значений, приобретаемых личностью, богатство идеальной формы есть источник поливариантности, особой диалогичности индивидуального развития.

Человек заключает в себе весь мир, который присваивается им через содержание текста культуры (чувственного, перцептивного, образного, эмоционального, верbalного и др.). Каждый текст культуры историчен и диалогичен. Это цепь претворений смыслов и изменений значений. Соприкосновение со смыслом и определение его значения для себя ведет к расширению внутреннего духовного пространства личности, влияет на ее желания, мотивы, ценности, сознание. Диалогичность сознания можно определить как совместное поле деятельности (мир сознания) уникальных «я», как усмотрения смысла (со-мысли), совместной мысли многих. Оппозиция «диалог – монолог» открывает возможность искать меру свободы личности, обеспечивая возможность эффективных ответов на поставленные жизнью вопросы. Эта мера свободы определяется мерой мышления как диалога, мерой логики движений мысли в культуре. С одной стороны, этика – это логика движений мысли в культуре, взятой в ее наиболее обобщенной форме, с другой стороны, это движение, конкретизированное для личностной культуры, то есть диалектика «общего», «особенного», «отдельного».

Диалог – это способ самопознания. Это саморазвитие, которое проходит путь отражения в другом. Это связь с миром и, прежде всего, с самим собой. Диалог открывает человеку мир культуры, мир, от начала создаваемый человеком, таким образом, открывается и зависимость человека от себя самого, от своей собственной деятельности, способной преобразовывать окружающую действительность. Личность – активный субъект культуры, мыслящий, творящий, обращенный в будущее.

Таким образом, диалогичность выступает одной из сущностных характеристик учебного процесса в высшей школе, показателем перехода его на личностно-смысловой уровень. Диалогизация учебного процесса является одним из условий развития творческого потенциала его участников. Диалогичность связывается с мерой открытости педагогической системы.

Осуществление педагогической деятельности невозможно без ценностно-смыслового общения, основанного на диалогическом сознании. Субъективизация педагогических ценностей происходит в ходе взаимодействия – это показатель личностно-профессионального развития его участников и один из показателей диалогичности общения.

Сущность подлинного диалога связывается с развитием личности, ее возможностью «вхождения» в культуру, ориентированную на творчество. Содержание образования рассматривается как диалог человеческих смыслов, базирующихся на ценностях культуры и определяющих идеал педагогики настоящего времени – «человек культуры» [1, с.91].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бочкарева, О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки [Текст] : монография / О.В. Бочкарева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – 370 с.
2. Гегель, Г.В. Эстетика [Текст] / Г.В. Гегель // Соч. в 4-х т.– М. : Искусство, 1968. – Т.1. - 312 с.
3. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании [Текст] / В.П. Зинченко. – М. : Тривола. – 1995.- 63 с.
4. Лотман, Ю.М. Воспитание души [Текст] / Ю.М. Лотман; сост. Л.Н. Киселева, Т.Д. Кузовкина и др. – СПб. : Искусство, 2003.- 621 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973.- 416 с.
6. Сенько, Ю.В. Образование всегда накануне себя [Текст] / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 22-29.

УДК 378.046.4

И.А. Бугайчук (Ярославль), Н.Е. Контров (Ярославль)

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Реализация программы модернизации образования «Наша новая школа», выдвинутой Правительством РФ, напрямую зависит

от уровня подготовки педагогических кадров. Проблема повышения квалификации педагогов, которое рассматривается как составная часть системы непрерывного повышения квалификации, в современных условиях обусловлена двумя группами факторов, связанных, с одной стороны, с тенденциями изменения в самой системе повышения квалификации, с другой – с задачами управления современного образования. Современная действительность вызывает необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь».

Возникновение новых тенденций в образовании приводит к тому, что в информационном обществе требуется не передача учителю готовых рецептов в виде методических рекомендаций, не передача только знаний, а прежде всего «выращивание» у учителя способностей к самостоятельной рефлексивно-проектной деятельности, необходимых для работы в новых условиях. Это в свою очередь обуславливает поиск новых способов повышения квалификации педагогов. Концепция учебы в течение всей жизни способствует реализации идеи повышения квалификации одновременно с продолжением трудовой деятельности [2].

Развитие внутрифирменного обучения исходит из системы производственного обучения, которое было достаточно распространено в плановой экономике. При всех недостатках предшествующей системы она накопила значительный опыт по переподготовке кадров в соответствующих социально-экономических условиях.

Кадры школы должны иметь базовое профессиональное образование и необходимую квалификацию, быть способны к инновационной профессиональной деятельности, обладать необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному образованию в течение всей жизни. Такова основа кадровой политики. В компетентность учителя входит осуществление обучения и воспитания школьников, использование современных образовательных технологий, в том числе и ИКТ, способность эффективно применять учебно-методические, информационные и иные ресурсы, постоянно развиваться в профессиональном отношении.

Ключевое значение приобретает стремление педагогов к постоянному профессиональному росту. Это призвано обеспечить реализацию стратегической задачи – формирование нового мышления и роли педагогов. Возникает и целый ряд неотложных тактических задач. В обобщенном виде они заключаются в обеспечении методической готовности работающих учителей к деятельности по реализации требований ФГОС. Эту задачу необходимо решить в школе, не забывая о мотивационных механизмах профессионального роста педагогических кадров.

Основная идея освоения новых функций работающими учителями базируется на положениях концепции оценки отношения человека к труду Д. Мак-Грегора. Исследователь описал две модели отношения к труду. Модель «Х» представляет человека безынициативным, избегающим ответственности, требующим тотального контроля и подробнейшей регламентации своей деятельности. В рамках другой модели («Y») человек инициативен, честолюбив, полон идей, охотно принимает на себя ответственность, стремится самореализоваться, более того, материальное вознаграждение отходит на второй план [6]. В рамках данной модели человеку необходимо предоставить максимальную самостоятельность, высвобождающую его созидательную энергию. В этом случае уровень контроля резко снижается; руководящие работники начинают выполнять функции советников, консультантов, организаторов взаимодействия смежных горизонтальных структур. Современные исследования Б.Малиновского дополняют данную концепцию еще одной моделью – «Z», основной характеристикой которой служит корпоративная культура и корпоративное творчество [4]. Опираясь на данную концепцию, предлагаем принципы организации деятельности школы, ориентиром жизнедеятельности которой является профессиональное развитие педагогического коллектива:

- понимание школы как обучающей организации, объединяющей людей общими ценностями;
- ориентация на создание условий для самореализации человека, постоянного обновления профессионально-педагогической деятельности, обусловленного внутренним стремлением учителя и школы к совершенству: создание системы корпоративного образования, делегирование полномочий, разработка системы поощрений педагогических инициатив.

Учителя присваивают новые ценности образования, участвуя в их реализовывать в своей профессионально-педагогической деятельности через новые функции в результате реализации двух стратегий:

- инновационная деятельность по актуальным направлениям развития отечественного образования;
- повышение квалификации на рабочем месте, в частности в творческих педагогических мастерских.

Вторая стратегия освоения учителями новых функций на рабочем месте может быть условно названа «корпоративное обучение» или «внутрифирменное обучение». Стратегия внутрифирменного обучения может строиться по общей модели рефлексивного круга. В результате профессионально-педагогической рефлексии определяются темы опытно-экспериментальной работы школ. Педагогическому коллективу предлагаются различные формы обучения:

- образовательные семинары;
- проектировочные семинары;
- сопровождение работы творческих групп;
- сопровождение работы методических объединений.

Обучение непосредственно в образовательном учреждении ориентировано на задачи школы, интересы и затруднения конкретных педагогов, способствует созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей саморазвитию и самообразованию учителей. Достоинством внутрифирменного обучения является наличие единого научно-методического пространства для учителей разных предметов, обеспечивающего решение приоритетных направлений модернизации системы образования на уровне отдельной школы. Внутрифирменное обучение позволяет организовать непрерывную работу с профессиональными методическими объединениями школы, проведение школьных конкурсов педагогического мастерства, мастер-классов, конференций, сотрудничество учителей с вузами города [3].

Преимуществами внутрифирменного обучения перед традиционными формами повышения квалификации являются:

- возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;

- постоянный характер обучения, т.е. повышение квалификации на рабочем месте осуществляется непрерывно в течение всей профессиональной карьеры учителя;
- возможность осуществления не только предметной переподготовки учителей, но также и межпредметной и метапредметной;
- возможность организации командной работы учителей школы;
- возможность распространения ценного опыта отдельных учителей школы по приоритетным направлениям развития системы образования;
- постоянное повышение квалификации всего коллектива школы, а не только отдельных педагогов;
- оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным учителям по решению конкретной проблемы;
- возможность в большей степени учитывать особенности, как самого учителя, так и школы [1].

При этом возможны различные уровни повышения квалификации учителей:

- информационный – теоретическая подготовка;
- организационно-практический – закрепление и апробация теоретических знаний на практике;
- рефлексивный – самостоятельная работа учителей по осмыслению и творческому анализу содержания и результатов экспериментальной работы;
- коррекционный – восполнение учителями знаний и практических навыков, необходимых для преодоления выявленных трудностей;
- методологический – подготовка учителей-тьюторов способных обучать как коллег своей школы, так и других школ [8].

Грамотно построенная система внутрифирменного обучения педагогических кадров, в которой используются активные формы, приведет к повышению уровня учебно-воспитательного процесса ОУ [5]. При организации разнообразных форм внутрифирменного обучения важно, чтобы каждая форма работы принесла конкретную пользу, а полученные знания, умения нашли отражение в педагогической деятельности. Не каждый педагог может подняться до вершины новаторства или педагогического изобретения [7]. Но к творческому поиску оптимальных средств, форм, методов обучения

и воспитания учащихся может приобщиться каждый. Любовь к своей профессии, детям, сформированная гуманистическая направленность личности, хорошие профессиональные знания, развитые педагогические способности, умения в области педагогической техники, постоянная работа над собой – вот необходимые условия достижения педагогом высокого профессионального мастерства. Внутрифирменное обучение, реализуемое в ОУ, способствует развитию у педагогов познавательного интереса к профессии, активному освоению приёмов работы с учащимися, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание повышать своё образование и квалификационную категорию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации [Текст] / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Из Послания Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации 12 ноября 2009 года [Текст] // Вестник Образования России. – 2009. – №23. – С. 7-11.
3. Кульневич, С.В. Организация и содержание методической работы [Текст] / С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2004.
4. Образовательный менеджмент [Текст]: учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин / сост. и общ. ред. Иванова Е.В., Певзнера М.Н. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. – 412 с.
5. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст] / М.М. Поташник: Метод. пособие. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
6. Шелдрейк, Д. Теория менеджмента: от тейлоризма до японизации [Текст] / Д. Шелдрейк. – СПб. : Питер, 2001.
7. Шипунов, В.Г., Кишкель, Е.Н. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая

- деятельность, управление на предприятии [Текст] / В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель. – М.: Высшая школа, 1999. – 304 с.
8. Щедровицкий, П.Г. Очерки концепции системы повышения квалификации [Текст] / П.Г. Щедровицкий // Дополнительное образование. – 2000. – №4.

УДК 378.046.4

Т.В. Бугайчук (Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современность предъявляет все более жесткие и разносторонние требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развития многоуровневого образования, внутригосударственной и международной аккредитации вузов и специалистов.

Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации. Поэтому, педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения и развития студентов (обучающая, воспитывающая, организаторская, управленческая, конструктивно-диагностическая). Такая активность включает в себя пять компонентов: гностический, решающий задачу получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы; проектировочный, связанный с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения; конструктивный включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий; организационный решает задачи реализации запланированного; коммуникативный включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса [3].

В жизни каждого человека профессиональное становление занимает важное место. Если данный процесс рассматривать во времени, то он занимает большую часть жизни человека от выбора профессии в старшей ступени общеобразовательной школы до окончания профессиональной деятельности. Причем профессиональное становление – это длительный, многолетний, практически бесконечный процесс, который предполагает возможность беспредельного развития человека. Данный процесс связан с различными целями и имеет разное содержание на разных возрастных этапах.

Различные аспекты теории и практики профессионального развития и становления педагогов исследовались в работах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Рубахина, В.Д. Шадрикова, Э.Г. Юдина и других.

Профессиональное становление педагога в психологопедагогической науке в профессионально-личностном аспекте рассматривается как становление личностных, лично-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма.

Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.).

В.Д. Шадриков рассматривает становление профессионала как процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств. Под профессионально значимыми личностными качествами ученый понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально значимым качествам автор также относит способности [6].

С точки зрения компетентностного подхода профессиональное становление педагога рассматривают И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, В.А. Толочек и др. Чаще всего при этом

рассматривается становление профессионального самосознания, профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессиональных способностей.

Профессиональное развитие не может рассматриваться в отрыве от личностного развития, без учета возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей. Механизмы профессионального самоопределения, формирования профессионального самосознания, психологические основания развития профессионализма, профессиональное долголетие, способы повышения профессиональной эффективности, профессиональная идентификация и многое другое нашло свое отражение в работах психологов и педагогов.

В настоящее время одной из актуальных исследовательских проблем в педагогической психологии являются вопросы, связанные с *профессиональной идентичностью* педагогов и преподавателей вузов. По мнению И.Ю. Вороцкой, с изучением профессионального самосознания и профессиональной идентичности ученые связывают возможность решения некоторых профессиональных проблем педагогов и преподавателей вузов. Например, проблему взаимопонимания, взаимодействия между учителем и обучающимися, преподавателем и студентами. Представление о себе как профессионале оказалось связанным с развитием представлений об ученике. Эти представления существуют не только как знания, но включаются в систему профессиональных действий, определяя стиль взаимодействия с учащимися [1].

Адекватное профессиональное самоопределение и достигнутая профессиональная идентичность определяют правильный выбор профессии и успешное функционирование в ней. Они определяют экономическую и педагогическую эффективность преподавания в вузе. Трудности профессионального самоопределения, становления профессиональной идентичности приводят сначала к нежеланию адаптироваться к условиям труда, потере личностного смысла в нем, а впоследствии к профессиональной дезадаптации, профессиональному кризису, профессиональным деформациям и невозможности самореализации. Именно благодаря грамотному профессиональному самоопределению и процессу идентификации с

профессией происходит целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности; формирование целостных представлений о данной профессиональной общности; развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей деятельности; развитие профессиональной идентичности.

Определяя место профессиональной идентичности в психологической науке, отметим, что в работах отечественных и зарубежных психологов идентичность понимается как результат активного процесса, который отражает представления субъекта о себе, собственном пути развития и сопровождающийся ощущением сильного «Я» в собственной неповторимости, тождественности и определенности.

В психологии традиционно выделяют личностную и социальную идентичности. Выделение профессиональной идентичности является закономерным процессом последовательной дифференциации понятия идентичности, поскольку в основе данного процесса лежит специфика ее элементов. По мнению, Ю.П. Поваренкова понятие «профессиональная идентичность» является конкретизацией понятия «личностная идентичность» и «социальная идентичность» применительно к содержанию и условиям профессионального становления личности [4].

Изучение профессиональной идентичности как высшего пика самосознания в развитии личности профессионала позволяет выделить условия формирования профессиональной идентичности, которая, в свою очередь, есть условие успешности и эффективности профессионального развития. Ведущие отечественные исследователи Ю.П. Поваренков, Н.Л. Иванова, Е.П. Ермолаева, Д.И. Завалишина, Л.Б. Шнейдер указывают, что в ходе профессионализации формируется и проявляется профессиональная идентичность.

Мы опираемся на исследования Ю.П. Поваренкова, где профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда [4]. Данный подход является развитием сложившейся в отечественной психологии труда логики осмысления критериев профессионального развития от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала. Профессионал как субъект труда в отличие от

исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию.

В нашем исследовании профессиональная идентичность рассматривается в соответствии с концепцией становления личности профессионала, профессиональная идентичность как критерий профессионального развития и свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [2].

Таким образом, профессиональная идентичность включает в себя три компонента структуры: когнитивный, мотивационный и ценностный. В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития, возможны ситуации, когда отдельные компоненты играют ведущую роль, а другие второстепенную. Несмотря на преобладание отдельных компонентов, наличие противоречивых отношений между ними, они действуют, как целостное образование, функция которого состоит в том, чтобы помочь человеку разобраться в проблемах своего профессионального становления и реализации.

Первый компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессиональному. В данном случае речь идет о реальной или прогнозируемой профессиональной самооценке. Данная точка зрения на профессиональную идентичность моделирует процесс идентификации, который зафиксирован в рамках когнитивного подхода к развитию идентичности, поэтому данный компонент мы определяем как когнитивный. Действительно, в основе данного подхода лежит представление о формировании профессиональной идентичности, как результате проецирования реальной профессиональной Я-концепции субъекта на идеальную, с последующей перестройкой первой. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения

чувства профессиональной идентичности и основанием для ее последующего развития.

Второй компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом. Данный подход изучения профессиональной идентичности, в отличие от предыдущего, моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках мотивационного подхода к определению идентичности. Здесь в качестве ведущего элемента профессиональной идентичности выступает не идеальная профессиональная Я-концепция, а представление человека об идеальном мотивационном потенциале профессиональной деятельности. На это представление проецируется представление человека о реальных возможностях конкретной профессиональной деятельности, по удовлетворению потребностей и созданию условий для самореализации. На основании данной процедуры и происходит формирование профессиональной идентичности профессионала. Данный компонент профессиональной идентичности мы определяем как мотивационный.

Принятие профессии, как отмечается в работе В.Д. Шадрикова, создает специфическую ситуацию включения человека в систему требований и ценностей данной профессии, в качестве субъективных компонентов данной ситуации выступают «готовность к труду», «трудовая зрелость». Это в свою очередь порождает у человека направленность на основании профессиональной деятельности, в ходе которого происходит снятие противоречий между требованиями профессии и возможностями человека, между ценностями, связанными с профессией, и содержанием мотивационной сферы человека. Такая ситуация может быть названа социальная ситуация профессионального развития [4, 5].

По мере становления профессионала эта ситуация постепенно трансформируется, вычленяя в личности специалиста все новые и новые компоненты, требующие развития. С точки зрения имеет смысл говорить о некоторой последовательности некоторых ситуаций профессионального развития, которая отражает объективную логику освоения конкретной профессии.

Третий компонент структуры профессиональной идентичности связан с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности. Этот аспект оценки профессиональной разработан в меньшей степени. Хотя уже в работах А. Ватермана в большей степени акцентируется ценностно-волевой аспект развития идентичности. А. Ватерман считает, что идентичность связана с наличием у человека четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни. Цели, ценности и убеждения А. Ватерман называет элементами идентичности. Они формируются в результате выбора среди различных альтернативных вариантов в период кризиса идентичности и являются основанием для определения жизненного направления, смысла жизни. Считаем, что данная процедура оценивания моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках ценностного похода к развитию идентичности, а компонент в можно определить как ценностный. Суть развития профессиональной идентичности при таком понимании заключается в проецировании собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позициях, которые, по мнению субъекта, характерны для конкретной профессиональной общности. На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне профессиональной идентичности. А на основе принятия ценностей профессиональной общности и их сопоставления с индивидуальными, происходит корректировка и развитие последних.

Определяя взаимосвязь трех компонентов структуры профессиональной идентичности (принятие себя как профессионала, принятие профессии, принятие ценностей профессионального сообщества), которые были выявлены в рамках исследования становления профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза, отмечается высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и ее компонентом принятие профессии на всех семестрах, то есть мы можем говорить о том, что ведущим компонентом профессиональной идентичности выступает компонент принятие профессии, но влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности все 3

компоненты и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе. В результате проведенного анализа были определены структурные компоненты профессиональной идентичности такие как: когнитивный, мотивационный, ценностный, выявлена взаимосвязь данных компонентов профессиональной идентичности в период обучения в вузе и зафиксирован ведущим компонентом – компонент принятия профессии (мотивационный) [2].

В этом случае, критерием профессиональной идентичности является значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала. Она оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой и требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (или профессионального сообщества).

Проведенный анализ позволил нам обосновать необходимость организации систематического опыта формирования профессиональной идентичности преподавателей и педагогов в контексте профессионального развития и саморазвития в процессе обучения на курсах повышения квалификации в рамках специально разработанных курсов и занятий, создающих условия для понимания и формирования собственного отношения к профессии и к себе как профессиональному.

Обретение профессиональной идентичности является чрезвычайно важной частью профессионального становления педагога. Будучи расширением Я-концепции, сформированная профессиональная идентичность служит надежной системой координат для осмыслиения как профессионального, так и личного опыта.

Итак, постоянная и напряженная работа преподавателя по рефлексии, самопознанию, самообразованию и самосовершенствованию будет более эффективной, успешной, если в ее основе наряду со стремлением стать мастером своего дела будет иметь место и такой мотив, как стремление педагога максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности и способности. Человеку, выбирающему профессию педагога, следует быть постоянно готовым к своему личностному и профессиональному развитию в процессе обучения в любых его формах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вороцкая, И.Ю. Профессиональный отбор как основа обеспечения профессионально-релевантного поведения и развития профессиональной идентичности бортпроводника [Текст] / И.Ю. Вороцкая // Актуальнее проблемы социогуманитарного знания. Сб. науч. трудов кафедры философии МПГУ. – Выпуск 31. – М. : Прометей, 2005. – С. 16-19.
2. Мищенко, Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза [Текст] : дис. ... канд. псих. наук / Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005.
3. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : уч. пособие для студентов и аспирантов высш.учеб.заведений / Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. и др.; отв.ред. М.В. Буланова-Топоркова. - 2-е изд., доп.и перераб. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
5. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982.
6. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15-21.

УДК 378.046.4

Г.Ю. Буракова (Ярославль)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Новые условия диктуют необходимость модернизации технологий обучения, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационно-техническому обеспечению учебного процесса. Общая тенденция совершенствования методов и

форм обучения состоит в том, чтобы активизировать познавательные интересы и максимально развивать самостоятельность обучаемых. Студенты должны приобрести целостный опыт решения предметных и профессиональных проблем, осознавать постановку задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Реализовать это можно через организацию системы самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов является важной составляющей учебно-образовательного процесса, в ходе которой расширяются ресурсы образовательных запросов студентов, формируется научное мировоззрение и личностная позиция, закрепляются приобретенные знания и восполняются возможные недочеты.

Самостоятельная работа студентов – это важнейшая форма самовыражения личности, проявления ее индивидуальных возможностей и черт. Существуют общие правила и требования к самостоятельной работе студентов, но они непременно должны включать в себя индивидуальный подход к организации работы. Это не только индивидуализация общих правил и требований, но и учет того, что организация, планирование и контроль самостоятельной работы студентов (в виде самоконтроля) осуществляются также и на уровне каждого конкретного студента.

Совершенствование навыков самостоятельной работы предполагает, что цели и уровни учебной и самостоятельной деятельности студентов разрабатываются в единой логике, с учетом единых требований к формированию компетенций в различных аспектах образовательного процесса. Формирование готовности к решению различных проблем самостоятельной работы в широком контексте предполагает преподавание различных дисциплин более проблемно-ориентированными, использование рефлексивного подхода в обучении, стимулирование у студентов умения отражать свое видение проблемы путем формулирования собственных вопросов.

Формы самостоятельной работы различны, так как это может быть научно-исследовательская работа, самостоятельная работа в рамках изучаемого курса, варианты контрольных и тестовых заданий.

Предметно и содержательно самостоятельная работа определяется образовательным стандартом, рабочими программами

учебных дисциплин, содержанием учебников, учебных пособий и методических руководств. Контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм: самоконтроль и самооценка студента; контроль и оценка со стороны преподавателей, государственных экзаменационных и аттестационных комиссий, государственных инспекций и др.

Конкретные способы реализации самостоятельной работы выбираются студентом, а в необходимых случаях – по согласованию с преподавателем (преподавателями) в пределах условий (ограничений), устанавливаемых действующими нормативными документами.

При организации самостоятельной работы важно предусматривать обеспеченность каждого студента необходимыми информационными, техническими, временными и другими ресурсами.

Индивидуализация самостоятельной работы студентов тесно связана с мотивационным аспектом проблемы. Познавательная мотивация, лежащая в основе самостоятельной работы студента должна обеспечить более высокую результативность его деятельности. Студент, владея умением организовывать свою учебную деятельность, может самостоятельно выбирать собственную образовательную траекторию, индивидуализируя процесс обучения в соответствии с личностными особенностями.

Обучение будущего учителя должно способствовать формированию готовности к непрерывному самообразованию, повышению уровня профессиональной компетентности, что не возможно, если в процессе обучения в вузе не были сформированы навыки осуществления самостоятельной работы. Процесс обучения необходимо организовать таким образом, чтобы у студентов возникла внутренняя потребность в самосовершенствовании, самообучении.

К сожалению, в последнее время подготовка студентов, пришедших в педвузы, оставляет желать лучшего, наблюдается их неумение, а зачастую и не желание заниматься самостоятельно. При этом сокращается количество часов, отводимых на аудиторную работу. Поэтому объективно актуальным становится включение студентов в самостоятельную работу, начиная с первого курса;

овладение ими рациональными способами и приемами учебной деятельности.

При организации самостоятельной работы будущего учителя следует исходить из принципа индивидуализации обучения. Особая роль отводится мотивационному этапу: в начале обучения у студентов должна быть сформирована ориентировочная основа дальнейших действий. Определение, наглядное моделирование ориентировочной основы учебных действий и предъявление ее обучаемому создает положительную мотивацию учения. В основе такого подхода лежит методологический тезис А.Н. Леонтьева, согласно которому актуально сознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной деятельности студента, т.е. занимает структурное место непосредственно цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности.

В процессе работы следует постепенно увеличивать долю самостоятельности, уменьшая управляемую функцию преподавателя. При этом возможно возрастание роли групповых заданий, выполняемых студентами самостоятельно и способствующих развитию коммуникативных навыков, умению работать в коллективе, столь необходимому будущему учителю. Сами задания также постепенно следует усложнять, включать задания творческого характера.

Итак реализация образовательных программ третьего поколения предопределяет необходимость изменения не только содержания подготовки кадров, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса, в которых предусматривается усиление роли и постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
3. Смирнов, Е.И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога: монография [Текст] / Е.И. Смирнов. – Ярославль, 2012.

*Г.Н. Бутузова (Владимир), А.Ю. Иванов (Владимир),
И.В. Липаков (Владимир)*

РАЗРАБОТКА ОБУЧАЮЩЕГО ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО РАЗДЕЛУ «ФОТОРЕКОНСТРУКЦИЯ» И ЕГО ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Повсеместное распространение компьютерной техники и связанных с ней информационных и телекоммуникационных технологий порождает новые направления информатизации деятельности человека практически в любой сфере общественной жизни. Очевидно, что образование не является исключением. В последнее время электронные средства обучения стали активно внедряться в самых различных организационных формах: как поддержка традиционного очного и заочного обучения или как новый уровень развития дистанционного обучения по программам профессионального образования, повышения квалификации преподавателей вузов, довузовской подготовки, первого и второго высшего образования, магистратуры.

Электронные учебные пособия позволяют обогатить курс обучения, дополняя его разнообразными возможностями компьютерных технологий, и делают его, таким образом, более интересным и привлекательным для студентов.

Благодаря комплексу разнообразных мультимедийных возможностей (видеосюжеты, анимация, звук, качественные иллюстрации, системы контроля и самоконтроля, электронные библиотеки и т.д.) процесс обучения становится более эффективным и интересным.

Данный электронный курс предназначен для изучения основ перспективы и приёмов фотореконструкции.

Задача фотореконструкции состоит в том, чтобы по заданным перспективным изображениям или фотоснимкам некоторого объекта определить его форму, относительное положение, натуральные размеры и восстановить ортогональные проекции зданий и сооружений (планы, фасады, разрезы). Чаще всего на практике используются фотографии объектов, которые с высокой степенью точности могут рассматриваться как перспективные изображения.

Обратную задачу необходимо выполнять в следующих случаях:

- для проверки композиционного решения на стадии проектирования с последующей корректировкой композиции в перспективе, а затем внесении поправок в ортогональные проекции;
- при реставрационных работах и восстановлении памятников архитектуры;
- для выполнения обмерочных чертежей по фотоснимкам без специальных работ по обмеру зданий и сооружений.

Логическая структура сайта представлена на рис. 1. Она отражает внутренние связи информационного содержимого страниц сайта или их логическую соотносимость, когда одна страница развивает содержание другой, детализирует ее тему или ассоциативно зависима от нее.

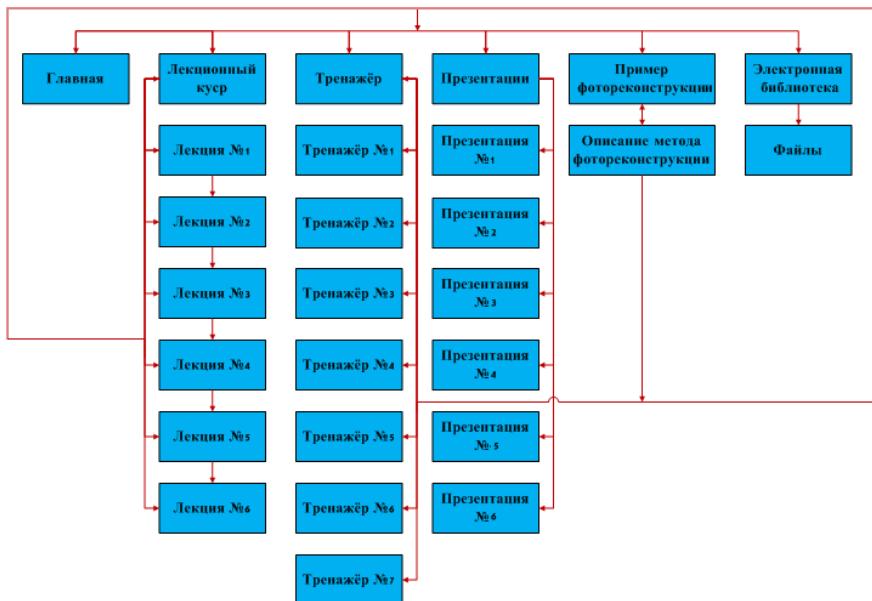


Рис. 1 Логическая структура ресурса

Физическая структура сайта представлена на рис. 2. Имена каждого из каталогов говорят о том, что за файлы в нем находятся. В каталог картинки помещены изображения локального сайта, в каталог лекции – все лекционные курсы. В каталоге презентации

находятся презентации в формате *.ppx для их скачивания. В тренажере представлено поэтапное решение задач. В электронной библиотеке представлены файлы книг для скачивания.

Эскиз сайта разработан в программе FrontPage. Прикладная программа FrontPage – это визуальный html-редактор для быстрого создания сайта. Язык HTML является основным языком программирования Web – среды. С помощью FrontPage создана структура сайта, сформированы страницы, добавлены интерактивные средства и загружены файлы на сервер в сети Интернет.

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
Картинки	29.06.2012 1:17	Папка с файлами	
Лекции	29.06.2012 3:01	Папка с файлами	
Презентации	02.07.2012 11:28	Папка с файлами	
Тренажёр	28.06.2012 22:35	Папка с файлами	
Электронная библиотека	02.07.2012 11:28	Папка с файлами	
Задания для СРС	29.06.2012 10:39	Chrome HTML Do...	13 КБ
Лекционный курс	28.06.2012 18:57	Chrome HTML Do...	12 КБ
Презентации	28.06.2012 1:42	Chrome HTML Do...	7 КБ
Пример фотореконструкции	28.06.2012 1:39	Chrome HTML Do...	11 КБ
Электронная библиотека	28.06.2012 1:39	Chrome HTML Do...	7 КБ

Рис. 2 Физическая структура сайта

Наполнение главной страницы сайта включает основную информацию об обучающем электронном курсе. С главной страницы можно перейти на любой другой раздел локального сайта. Раздел «лекционный курс» включает 6 лекций, с последующим переходом на другую лекцию. Также с раздела «лекционный курс» можно перейти на другой раздел сайта. Раздел лекций содержит большой графический материал. Лекции обработаны в Microsoft Word, рисунки сохранены в формате *.gif. Для приобретения практических навыков в фотореконструкции создан раздел тренажёр. Каждый подраздел которого содержит пример поэтапного решения. Раздел «презентации» создан для использования преподавателем во время аудиторных занятий и чтения лекции. Раздел «Пример фотореконструкции» содержит практический пример фотореконструкции церкви Николая Чудотворца 1828 г., в селе Никульское Сузdalского района Владимирской области. По результатам фотореконструкции

построен план, фасады и 3D модель церкви Николая Чудотворца. Для более углублённого изучения курса предлагается электронная библиотека. В этом разделе размещены книги в формате *pdf и *DjVu.

Задача практического примера электронного курса для фотореконструкции церкви Николая Чудотворца, состоит в том, чтобы по заданным фотоснимкам объекта определить его форму, относительное положение, натуральные размеры и восстановить ортогональные проекции зданий и сооружений. Для этой цели используют фотографии объектов, которые с высокой степенью точности могут рассматриваться как перспективные изображения. Для выполнения фотореконструкции необходимо выполнить перспективный анализ и определить основные элементы картины: линию горизонта, главную точку картины, дистанционное расстояние, положение точки зрения, угол зрения, точки схода параллельных прямых, масштаб картины (рис. 3).

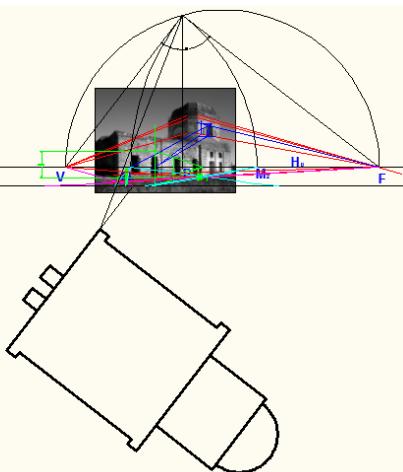


Рис. 3 Реконструкция церкви

После выполнения плана разрабатывается фасад по аналогам церквей XIX века, в неорусском и русско-византийском стиле.

На рис. 4 представлена 3D модель, созданная в sketchup. Для студентов, изучающих курс компьютерного моделирования, рекомендуется выполнять модель в 3d studio max.



Рис. 4 Реконструкция церкви

Таким образом, разработанный нами электронный курс можно использовать в очной, заочной и дистанционной формах обучения для изучения основ перспективы и приёмов фотореконструкции.

УДК 378.046.4

Т.Т. Волков (Кострома)

ВНЕДРЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

Актуальность вопроса подготовки специалистов в области молодежной политики транслирует пересмотр отношения общества и государства к молодежи и молодой семье в целом. Множество тенденций, отмеченных социальными педагогами и психологами в области межличностного взаимодействия, множество теоретических предположений, широкий спектр концептуальных моделей организации работы с молодежью и молодой семьей – все это свидетельствует о необходимости осмыслиения значимого вопроса для организации подготовки специалистов, работающих в этой сфере.

Профессия «Специалист по работе с молодежью» – уникальна, так как требует от человека, выбравшего его следовать высоким морально-этическим нормам и правилам поведения. Поскольку личность формируется и одновременно проявляется в деятельности, то будущий специалист должен быть готовым к реализации функций организатора воспитательной работы, уметь воспитывать на собственном примере. Поэтому целями образовательного процесса по подготовке специалиста в области оказания услуг молодому клиенту являются следующие:

- формирование базовых общекультурных и профессиональных компетентностей;
- духовное и нравственное развитие личности студента;
- формирование активной жизненной, гражданской и профессиональной позиции;
- формирование коммуникативной и информационной культуры.

Программа подготовки специалиста по работе с молодежью предполагает комплексный подход, где наряду с усвоениями необходимых знаний, идет выработка навыков через организацию интерактивного обучения. Программа обучения будет более эффективной, если у будущих специалистов будет возможность участвовать в различных развивающих занятиях и тренингах с привлечением специалистов на территории социальных учреждений, работающих с молодыми людьми.

Также, важней стратегической задачей профессионального образования специалистов в области молодежной политики является переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме обучения (передаче компетенций – потенциала к действиям). В современных условиях результатом образования должно быть не столько усвоение обучаемым новой информации, новых идей, сколько формирование у него предпосылок для изменений в собственном поведении.

Основной целью профессионального образования является формирование и развитие профессиональных компетентностей. Для того чтобы определить компетенции специалистов, призванных оказать социально-педагогическую или психологическую помощь молодой семье, необходимо сформулировать проблемы молодой

семьи, которые можно решить психолого-педагогическими средствами.

Подавляющее большинство молодых семей в своем семейном цикле должны осознать и благополучно решить следующие задачи:

- преодоление стрессовых ситуаций, связанных с ожиданием и рождением ребенка;
- овладением основными навыками семейного воспитания;
- приобретение информированности по различным аспектам функционирования семьи;
- достижение экономического благосостояния стабильности;
- формирования активности и субъектности как во внутрисемейных отношениях, так и в отношениях молодой семьи с другими семьями и с обществом в целом.

Необходимо обратить внимание еще на одну проблему, которая стоит перед многими, а может быть перед всеми семьями и включает в себя накопленные нерешенные задачи и застаревшие проблемы. Это проблема девальвации семейных отношений. Как бороться с девальвациями? Для преодоления девальвации семейных отношений, безусловно, каждой семье необходимо формировать жизненную концепцию и уметь корректировать ее в зависимости от изменения внутренней и внешней ситуации. В процессе девальвации происходит разрушение ценностей человека. Поэтому задача специалиста помочь заново сформировать, восстановить ценность человека. Соответственно должны быть выстроены направления и содержание социально-педагогической и психологической поддержки молодой семьи.

Для оказания реальной, эффективной помощи молодой семье психолого-педагогическими средствами мы проанализируем, какими же компетенциями должны обладать специалисты, которые профессионально работают в этом направлении.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова дается следующее определение термина «компетентный»: «это осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе». В «Кратком словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «компетентный – знающий, сведущий в

определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». А в «Энциклопедическом словаре» читаем: «компетентность – знания и опыт в той или иной области».

Итак, компетентность – это качество, характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивается созидательный, интегративный характер понятия «компетентность».

Показательно то, что понятие «компетентность» включено в одобренной Правительством России текст Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности названы современными ключевыми компетенциями.

Таким образом, компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражющееся в готовности его к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Безусловно, это распространяется и на специалиста – практика, работающего с семьей. На того человека, который, обладая знаниями, уже эффективно работает с молодежью.

Специфика молодой семьи определяется тем, что она находится в процессе становления, интенсивного развития и характеризуется нестабильностью отношений. Основная задача молодой семьи – это интеграция в общество в качестве самостоятельного социального объекта. Оказание действенной помощи в решении этой задачи позволит удовлетворить объективную потребность общества в стабильных молодых семьях, обладающих сформированной субъектной позицией.

Ретроспективный анализ практической работы учреждений, опыт специалистов, оказывающих психолого-педагогическую поддержку молодым семьям, показывает, что для каждой молодой семьи характерны особые структура отношений, уклад и образ жизни. Молодая семья развивается, на каждом из этапов развития стоят свои задачи, с которыми члены семьи должны справиться. Трудности возникают при переходе от одной стадии к другой,

когда молодые супруги в силу различных причин не могут сразу перестроиться и сохраняют прежние принципы и поведение, характерные для предыдущей стадии.

Рассмотрим на пример компетенции, которые необходимы специалисту, работающему в центре по предоставлению психолого-педагогических услуг молодой семье.

На первом этапе работы с молодой семье особое значение приобретают коммуникативные качества и способности специалиста. Мы не будем останавливаться на очень важном блоке – как привлечь молодую семью, как пригласить ее участвовать в программах. Мы прекрасно понимаем, что если сделать очень мощную рекламу, затратить массу средств – результат будет незначительным. Здесь необходим другой подход. Предположим, молодая семья обратилась за помощью, какие компетенции важны для специалиста? Это, в первую очередь, умение войти в контакт с клиентом, сформировать доверие, создать пространство с использованием целой группы умений, способствующее достижению высоких уровней общения. К этим уровням относятся:

- умение понять позицию другого, проявить интерес к его личности;
- умение интерпретировать и «читать» внутреннее состояние по каким-то проявлениям поведения,
- владение средствами невербального общения,
- умение создать обстановку доверительности,
- толерантность,
- владение средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики),
- умение владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении,
- умение не бояться обратной связи.

Перечисленные умения, с одной стороны, характеризуют отношение специалиста к клиенту, с другой стороны, многие из перечисленных умений необходимо сформировать у клиента, либо скорректировать их.

Большое значение для специалиста, работающего с семьей, приобретает умение формировать у клиента способность к разрешению конфликтных ситуаций, гибкости в решении семейных проблем, рефлексию (способность осознавать свои мысли).

В заключении, следует подчеркнуть, что компетентностный подход объективно расширяет не только возможности выпускника в познании, но он позволяет осмысливать изменившиеся требования к подготовке специалиста.

УДК 373

Е.В. Гаевая (Сыктывкар)

РАЗВИТИЕ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ ОТДЕЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные условия экономического развития диктуют все более высокие требования к подготовке мобильного, высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста в сфере образования. Наличие дополнительных профессиональных навыков, напрямую или косвенно связанных с педагогической профессией, существенно расширяет возможности более успешного трудоустройства и дальнейшего профессионального роста.

Дополнительное образование – это интенсивный краткосрочный процесс, целью которого являются создание, развитие, систематизация определенных навыков для реализации конкретных профессиональных задач.

Задачи дополнительного профессионального образования для широкого круга потребителей в условиях ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А.Куратова» реализуются таким структурным подразделением как Центр дополнительного образования, который предлагает студентам всех специальностей и отделений, а также работникам образовательной и социальной сферы г. Сыктывкара и Республики Коми (РК) следующие виды последипломного образования:

- повышение квалификации (базовое, целевое, экспериментальное): краткосрочное (не менее 72 часов), среднесрочное (от 72 до 100 часов), длительное (свыше 100 часов);

- профессиональную переподготовку (получение новой специальности или дополнительной квалификации – одной из реализуемых колледжем) – более 500 часов;

- стажировку специалистов учреждений образования (ДОУ, СОШ и др.) с целью формирования и закрепления на

практике профессиональных знаний, умений и навыков, а также в целях изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой должности;

– тематические семинары (до 72 часов), целью которых является обмен передовым опытом.

Повышение квалификации и переподготовка завершаются итоговой аттестацией слушателей, при успешной прохождении которой слушатели получают документ установленного образца.

Для привнесения в организацию учебного процесса системности, исключения дублирования учебных программ других образовательных учреждений, оказывающих подобные услуги, обеспечения экономической целесообразности, информирования всех субъектов рынка образовательных услуг о количестве и качестве услуг Центра курсовой подготовки нами используется система мониторинга, позволяющая выявить запросы потенциальных слушателей. При этом оперативно учитываются планы управления образования г. Сыктывкара и других городов Республики Коми, изменения в штатных расписаниях учреждений сферы образования и воспитания (социальные педагоги, педагоги-организаторы воспитательной работы, воспитатели коррекционных групп, музыкальные руководители и руководители изобразительной деятельности). Подобный мониторинг позволил запланировать и провести курсы повышения квалификации для работников ДОУ по следующим направлениям: 1. Современные подходы к изобразительной деятельности (для педагогов дополнительного образования ДОУ). 2. Ритмопластика (для музыкальных руководителей ДОУ). 3. Организация коррекционно-педагогической работы (для воспитателей и специалистов ДОУ). 4. Современные психологические технологии в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста (для педагогов-психологов ДОУ и СОШ). 5. Анализ музыкальных произведений как средство формирования музыкальной культуры дошкольников (для музыкальных руководителей ДОУ). 6. Организация работы руководителя изобразительной деятельности детей в ДОУ. 7. Организация работы младших воспитателей в ДОУ.

Кроме того, отделение дополнительного образования расширяет круг своих социальных партнеров. По заказу Союза женщин РК в декабре 2009 года были проведены Первые

республиканские родительские чтения в рамках которых педагоги отделения дополнительного образования провели мастер-классы для участников мероприятия, которые получили высокую оценку. По заказу Главы РК в 2011, 2012 годах организованы и проведены курсы компьютерной грамотности для пожилых людей. В 2009-2012 году отделение дополнительного образования активно сотрудничало с Министерством национальной политики РК. В рамках этого сотрудничества прошли подготовку на курсах «Разговорный русский язык» 90 эмигрантов. Также в 2011 году социальным партнером отделения дополнительного образования стало Министерство экономического развития РК, 40 сотрудников которого прошли обучение на краткосрочных курсах «Технология создания мультимедийных презентаций», а также «Технология работы в программе MSExcel».

Открытие новой специальности «Социальная работа» в 2011 году позволило выполнить заказ Агентства Республики Коми по социальному развитию и провести курсы повышения квалификации для работников социальной сферы РК «Теория и методика социальной работы». В ноябре месяце обучения по данному курсу прошли две учебные группы (88 человек), причем одна группа прошла подготовку в г. Инта, куда были командированы специалисты и преподаватели социального отделения колледжа. К работе курсов были привлечены не только теоретики социальной работы, но и руководители и специалисты центров по предоставлению государственных услуг в сфере социальной защиты населения г. Сыктывкара.

Организация процесса обучения слушателей курсов и семинаров, а также стажеров возможна с полным или частичным отрывом от основной работы. Сам процесс обучения может принимать различные формы. Это могут курсы при учебных учреждениях (ДОУ, СОШ) с использованием в качестве преподавателей не только педагогов колледжа, но и собственных специалистов учреждений, специалистов со стороны, консультантов, преподавателей ВУЗов и т.д. Такая форма повышения квалификации носит оперативный характер и обеспечивает достаточную целенаправленность подготовки, не предполагает дополнительных расходов на проезд к месту занятий и проживание. Именно такой опыт сотрудничества с Центром

курсовой подготовки становится все более предпочтительным нашими слушателями.

Важным направлением работы Центра курсовой подготовки является обучение работников образования, студентов, старших школьников современным информационным технологиям и их использованию в учебном процессе. Традиционно популярными среди студентов и преподавателей являются краткосрочные и среднесрочные курсы «Пользователь ПК», которые позволяют слушателям активно использовать полученные знания и навыки в учебном процессе и других сферах жизни. Кроме того, Центр курсовой подготовки предлагает обучение по таким программам, как «Основы мультимедийных технологий», «Основы программирования и WEB-дизайна», «Программы Microsoft Office», «Интернет: обзор поисковых систем, регистрация в социальных сетях, электронная почта».

Администрация колледжа и руководство отделения дополнительного образования считают необходимым ежегодно в дни зимних каникул организовывать обучение современным информационным технологиям и преподавателей своего образовательного учреждения. Чтобы идти в ногу со временем, успешно осваивать новые ФГОС, необходимы навыки работы с современным программным обеспечением. В 2011-2012 учебном году кроме уже названных информационных курсов были организованы и проведены курсы повышения квалификации в очно-дистанционной форме «Электронное портфолио преподавателя – Лестница успеха», по окончании которых все участники получили удостоверения государственного образца. Этот учебный курс пользуется большой популярностью не только у работников колледжа, но и у студентов, учителей школ.

В течение 6 лет ежегодно проводятся краткосрочные курсы повышения квалификации «Основы секретарского и кадрового дела», программа которых позволяет раскрыть содержание работы делопроизводителя образовательного учреждения, осветить вопросы кадровой работы, сформировать необходимые технические навыки будущего секретаря. Слушателями курсов становятся студенты выпускных групп колледжа, желающие расширить перечень умений и навыков, необходимых для более успешного устройства на работу, а также работающие секретари и лаборанты различных образовательных учреждений.

По результатам анализа работы Центра курсовой подготовки, проведенного за период с 2003 по 2011 год, следует отметить, что самыми предпочтительными формами повышения квалификации, переподготовки и стажировки являются краткосрочные и среднесрочные курсы повышения квалификации и семинары. Это закономерно, т.к. именно эти формы работы максимально нацелены на овладение новыми образовательными и информационными технологиями. После окончания работы курсов проводится анкетирование слушателей, анализ результатов которого показывает высокую удовлетворенность курсовой подготовкой.

Создание Центра дополнительного образования позволило ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова» решить задачу достижения мотивированности всего коллектива на необходимость выполнения сложной и трудоемкой работы по формированию устойчивой системы сотрудничества с различными категориями социальных партнеров.

Кроме центра курсовой подготовки структурными подразделениями отделения дополнительного образования являются Информационно-технический центр и Музей игрушки.

Стационарные и выездные экскурсии Музея игрушки «Улыбка плюшевого мишки», «Рождественская сказка», «Век динозавров», «Кукла ушедшего века» пользуются неизменной популярностью у школ и детских садов г. Сыктывкара. В 2010 г. Музей игрушки стал дипломантом конкурса «Лучшие товары и услуги Республики Коми», а также завоевал диплом «Лучшая инновационная услуга» в I республиканском инновационном конвенте.

Управление отделением предполагает решение таких задач как привлечение к работе отделении высококвалифицированных и активных преподавателей, реклама услуг, разработка и внедрение новых учебных программ, контроль за качественным оказанием образовательных услуг.

Мы отказались от установки «нам должны» и перешли к позиции «чем наше учебное заведение может быть интересно и полезно социальному партнеру» и получили следующие результаты:

1. Педагогические работники колледжа нацелены на развитие социального партнерства.

2. Создана база данных потенциальных социальных партнеров, предполагающая развитие рынка образовательных услуг.

3. Создана база данных образовательных программ по отдельным направлениям курсов повышения квалификации различных категорий слушателей.

4. Налажены устойчивые связи с социальными партнерами (дошкольными образовательными учреждениями, средними общеобразовательными школами, центрами дополнительного образования и др.).

УДК 378.046.4

Н.Н. Гардамишина (Уфа)

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через внеурочную деятельность. Отсюда возникает необходимость в подготовке грамотных специалистов в сфере дополнительного образования детей. Преобразования и реформа дали новый импульс полемике о современных требованиях к педагогу – музыканту дополнительного образования детей, в том числе к формированию его мотивационной сферы.

Недостаточное внимание к формированию мотивационной сферы педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности приводит к тому, что в практике подготовки музыкально-педагогических кадров возникает разрыв между процессом овладения чисто музыкальными (прежде всего исполнительскими) умениями и навыками и идейной, моральной и психологической настроенностью молодого специалиста на определенный вид педагогической деятельности. По имеющимся

данным, лишь четвёртая часть будущих педагогов дополнительного образования в области музыкальной деятельности выбрали данную специальность с целью получения профессии педагога. Игнорирование в этих условиях вопросов профессиональной мотивации, ценностных ориентаций, смысла труда неизбежно приводит к противоречиям в вопросах формирования направленности личности.

Сказанное ярко проявляется в нередко встречающемся противопоставлении исполнительской и педагогической ориентации учебного процесса в музыкальном учебном заведении. Как известно, педагогическая деятельность в области музыки представляет сплав педагогики и музыкального творчества. Понимая это положение, как основное, исследователи и методисты неизменно приходят к констатации известного противоречия, которое заключается в наличии у педагога в области музыкальной деятельности, организаторам детского вокально-хорового объединения двух направленностей: на профессию (педагогика) и на предмет (вокал, хоровое пение). Отсутствие достаточной ясности в этом вопросе способствовало тому, что усилия теоретиков и практиков, направлялись, как правило, на выяснение и «научное» обоснование различий двух видов деятельности: педагогической и исполнительской. При этом направленность на педагогическую профессию зачастую исключает интерес к исполнительству, а ориентация на исполнительскую деятельность отодвигает на второй план воспитание педагога.

Таким образом, ключевым направлением современного подхода к подготовке музыкально-педагогических кадров является создание оптимальных психолого-педагогических условий формирования мотивационной сферы будущих педагогов дополнительного образования.

Прежде всего, следует подчеркнуть взаимосвязь исполнительской и педагогической мотивации на основе музыкального творчества. В подготовке педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности следует исходить не из противопоставления разных на первый взгляд музыкальных специальностей - педагогики и музыкальных дисциплин, а из того общего, что их объединяет. Общий элемент, который роднит все музыкальные профессии – это креативность.

Креативный характер работы педагога дополнительного образования детей (ДОД) по отношению к процессу музыкального образования проявляется главным образом в организаторской и коммуникативной деятельности. В деятельности педагога ДОД, работающего с детьми, нередко возникают уникальные ситуации. Эта уникальность проявляется во всегда неповторимом конкретном составе студии или кружка (жизненный и музыкальный опыт, музыкальные интересы и потребности, уровень музыкальных способностей, умений и навыков и др.), что требует всякий раз нового сочетания организационных приемов и методов работы, определения наиболее целесообразной продолжительности и насыщенности того или иного фрагмента урока, применения индивидуального подхода к учащимся, к группе учащихся и т.д.

Особое место при рассмотрении креативного характера деятельности педагога занимает его исполнительская музыкальная деятельность, в частности, в тех случаях, когда изменение психологической обстановки во время занятия требует поиска незапланированной новой музыкально-педагогической интерпретации музыкального произведения. Эта способность «создавать в искусстве» и есть основное условие удовлетворения музыкальных потребностей и интересов педагога-музыканта.

Формированию мотивационной сферы педагогов – музыкантов на основе их творческой деятельности препятствует утвердившийся в учебных заведениях «императивный» (по словам Ш. Амонашвили) характер преподавания. Суть подхода к учебному процессу заключается в том, что студент слушает, наблюдает, запоминает, усваивает, отвечает, а преподаватель объясняет, рассказывает, показывает, диктует, требует, проверяет, оценивает. При таком подходе к обучению императивность сводит на нет главное, что должно присутствовать в профессиональном музыкальном обучении: формирование творческой личности педагога-музыканта.

Поэтому мы считаем, что при подготовке педагога дополнительного образования в области музыкальной деятельности учебный процесс должен быть организован как творческая деятельность студентов и основываться на следующих принципах: не выучивание обязательной программы к экзамену, а формирование исполнительского репертуара; не сдача обязательного академического концерта, а исполнительская

деятельность; не заучивание теоретического материала к семинару, а изучение основ наук и т.д.

Необходимо указать на важность взаимосвязи содержания учебных занятий при подготовке педагога дополнительного образования с жизненными целями студентов. Суть проблемы сформулирована Б.Г. Ананьевым: «Подчас многие жизненные драмы и внутренние конфликты личности молодого человека разыгрываются из-за несоответствия между определившимися интересами, с одной стороны, и слабым развитием специальных способностей к данному виду деятельности - с другой». Поэтому в правильном налаженном воспитательном процессе необходимо осознание студентами перспективы использования знаний, умений и навыков (в том числе исполнительских) в предстоящей педагогической деятельности.

Организационной формой реализации этой задачи является моделирование элементов педагогической работы на индивидуальных занятиях в учебном заведении. Это даёт возможность показать будущему педагогу его предстоящую деятельность на фоне той или иной исполнительской дисциплины (вокал, дирижирование, основной музыкальный инструмент).

Таким образом, основу готовности к деятельности – важнейшего, профессионально необходимого педагогу-музыканту качества – составляет сфера мотивации, формирование которой необходимо выдвигать в качестве специальной задачи в современной системе подготовки педагога-музыканта дополнительного образования детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Березина, В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования. [Текст] / В.А. Березина. – М. : АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.
2. Гамезо, М.В., Домашенко, И.А. Атлас по психологии: Информ.- метод. пособие по курсу «Психология человека» [Текст] / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 276 с.
3. Дополнительное образование детей: вопросы и ответы: Учебное пособие для системы повышения квалификации работников образовательных учреждений [Текст]. – М. : Школьная книга, 2008. – 264 с.

4. Организация дополнительного образования детей на базе образовательных учреждений различных типов и видов [Текст]. – М., ООО «Новое образование», 2009. – 120 с.

УДК 378.046.4

М.П. Герасимова (Сыктывкар)

ТЕХНОЛОГИЯ «УЧЕБНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ» КАК ИМИТАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОУ

Содержание процесса обучения часто является определяющим для выбора технологий обучения. В условиях подготовки управленческих кадров для дошкольных образовательных учреждений успешно решать эту проблему, на наш взгляд, позволяет использование технологии «учебных организаций», рассматриваемая как систематизированная совокупность имитационных методов.

Учебная организация – это модель реально существующей организации (в нашем случае - дошкольного образовательного учреждения), которая участвует в виртуальной среде таких же учебных организаций; способ имитационного моделирования профессиональной управленческой деятельности при подготовке руководителя. Термином «учебная организация» обозначается форма организации деятельности студентов, имитирующая деятельность реального дошкольного образовательного учреждения и затрагивающая все основные свойственные этой организации управленческие функции: анализ, планирование, управление, организация, контроль.

Учебная фирма, как модель реального предприятия, является образовательной технологией, которая сегодня успешно применяется более чем в 40 странах и как образовательная технология, позволяет отработать теоретические знания и умения учащихся, полученные в рамках основных и специальных дисциплин в соответствии с профилем учебного заведения. На Западе аналогичная технология под названием «учебно-имитационная фирма» (УИФ) применяется при подготовке менеджеров. В России технология «учебная фирма» широко

используется при подготовке специалистов экономического профиля. В сфере профессионального образования и повышения квалификации взрослых во всем мире сейчас существует около 4000 учебных фирм, объединенных в национальные и международные сети.

Однако опыта подготовки специалистов педагогического управленческого профиля с использованием данной технологии до настоящего времени не наблюдалось. Сегодня вряд ли подлежит сомнению тот факт, что в условиях перехода к рыночной экономике необходимо преодолеть разрыв между профессиональным образованием и реальным миром труда, в котором современный работодатель предъявляет жесткие требования к профессиональным и личным качествам работника.

Наша практика использования этой технологии в работе со студентами, обучающимися по специальности Дошкольное образование с дополнительной квалификацией «Руководитель малокомплектного ДОУ» показала, что студенты, прошедшие обучение по технологии «учебная организация», в итоге приобретают дополнительные конкурентные преимущества, получая опыт практической деятельности уже в процессе обучения. Цель обеспечения качества управленческого образования, востребованного на рынке труда, достигается организацией обучения посредством технологии «учебной организации», основывающейся на принципе «делая – познаю», когда теория управления изучается через практику, помогает достигать эту цель.

Создаваемая студентами «учебная организация (дошкольное образовательное учреждение)», используемая в качестве тренажера принятия управленческих решений, позволяет будущему специалисту дополнительно интегрировать в себя обучение и накопление практического опыта руководства, дает дополнительный синергетический эффект объединения теоретического знания и практического опыта, востребованных сегодня работодателями на рынке труда.

В ходе использования технологии происходит имитационное моделирование деятельности дошкольного образовательного учреждения со всеми присущими ему организационными формами и рабочими процессами. Рабочее место руководителя соответствует функциональным обязанностям заведующей реального дошкольного образовательного учреждения.

Создавая свое, виртуальное дошкольное образовательное учреждение, каждый студент приобретает возможность самостоятельно разрабатывать нормативно-правовые документы в соответствии с требованиями делопроизводства, работать с ними, вести деловую переписку с вышестоящими организациями, финансово-хозяйственную деятельности учреждения, управлять персоналом, формировать стиль руководства и общения и другое в соответствии с существующим законодательством и нормативными актами учреждения. При этом студентами отрабатываются как профессиональные педагогические навыки, так и «основные» (ключевые) управленческие компетенции - работа в команде, принятие решений и ответственность за их выполнение, инициативность и самостоятельность, способности общаться с «коллегами» и «сотрудниками» и т.д.

Большое значение в использовании этой технологии и для работы «учебной организации» имеет практика, сотрудничество с реальными дошкольными образовательными учреждениями, что позволяет повышать не только коммуникативную компетенцию будущих управленцев, но и главное, познакомиться с управленческими, организаторскими, контрольными функциями руководителей, проследить основные направления их деятельности (финансово-хозяйственную, работу с сотрудниками, работу с родителями).

Таким образом, благодаря тому, что все имитируемые процессы максимально приближены к реальным, позволяет студентам уже в процессе обучения приобретать практический опыт принятия управленческих решений на основе анализа, координации деятельности дошкольного учреждения, контроля. Особенностью дидактической концепции обучения в «учебной организации» является эффект «погружения»:

- формирование множества представлений о реальности деятельности руководителя в организации без упрощений;
- конструирование реальности, а не её повторение;
- социальные и профессиональные навыки и компетенции отрабатываются в процессах и рыночных ситуациях;
- знание и культура формируются через социальное взаимодействие в контексте реальной ситуации, а не абстрактного знания.

Происходит переход от предметного знания к системному, основанному на целостном восприятии проблем руководства и поиску различных вариантов их решения. В результате меняется поведение самого студента, растет его адаптационный потенциал, пассивное накопление знаний заменяется активным их использованием и развитием в процессе практической деятельности. Все это позволяет эффективно преодолевать разрыв между профессиональным образованием и требованиями к руководителю на рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Инновации в профессиональном образовании и обучении. Образовательная технология «Учебная фирма» [Текст] : пособие для преподавателей / под ред.: Завгородней А.В., Борисовой Г.В., Архангельской С.В. – СПб. : Полиграф-С, 2004. – 224 с.

УДК 378.147

*Д.К. Гришкин (Ярославль), М.В. Князев (Ярославль),
А.А. Ляндаев (Ярославль)*

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ОСОБАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Консультации являются одной из форм руководства самостоятельной работой курсантов в военном вузе и оказания им помощи в освоении учебного материала. Они проводятся регулярно в соответствии с установленными на кафедрах графиками в часы самостоятельной работы и носят в основном индивидуальный характер. При необходимости, в том числе перед проведением семинаров, практических занятий, экзаменов (зачетов) могут проводиться групповые консультации.

Название «консультация» происходит от латинского слова *consultatio* – совещание, обсуждение. Это одна из важнейших форм учебной работы в высших военно-учебных заведениях.

Консультации по теоретической части курса проводятся в течение всего семестра, но посещаются они, как правило, только теми обучающимися, которые занимаются планомерно и систематически. Необходимость и количество консультаций для

курсантов возрастают во второй половине и в конце семестра, когда они готовятся к сдаче зачетов и экзаменов.

Наиболее ценные консультации, не связанные с учебными занятиями, относящиеся к самостоятельной работе обучающегося в интересующей его научной области. Такие консультации проводятся по курсовому и дипломному проектированию и приобретают характер индивидуальных занятий. Они помогают обучающемуся избрать правильные методы работы, не снижая его ответственности за принятые решения.

Консультации проводятся для всех желающих, но отдельные кафедры делают их обязательными, в этом случае они посвящаются определенным темам, по которым требуется наиболее серьезная подготовка курсантов.

Формы проведения консультаций в военном вузе разнообразны. Наиболее распространена вопросно-ответная, когда один или несколько курсантов задают вопросы, а преподаватель отвечает на них. Иногда консультация протекает в виде беседы преподавателя с обучающимися по затронутым ими вопросам изучаемого учебного материала.

Чтобы определить педагогически правильный метод проведения консультации, следует исходить из характера вопросов, задаваемых обучающимися. Эти вопросы можно разбить на следующие основные группы:

- вопросы, касающиеся организации и методики самостоятельной работы;
- выясняющие дополнительные литературные и другие источники;
- связанные с уточнением тех или иных научных данных, научно-теоретических положений, новых понятий, методов решения задач;
- методологического характера, т. е. связанные с логикой организации, методами и средствами деятельности в данной науке.

В зависимости от того, какой группы вопрос задан, следует и полнота ответа преподавателя. Не всегда нужно давать исчерпывающий ответ. Необходимо помнить, что ясными и прочными знания становятся только в результате самостоятельной работы, а не приобретенные исключительно в «разжеванном» виде.

Педагогически целесообразно давать исчерпывающие ответы на вопросы первой группы. Обучающиеся часто не знают,

как наиболее правильно распределить свое время, установить оптимальный режим работы.

Нередко обучающиеся, особенно первого года обучения, испытывают затруднения при работе по нескольким источникам. Одни, добросовестно прочитав и законспектировав рекомендуемую литературу, не могут сделать никаких обобщений, а некоторые даже не подозревают, для чего все это изучается и конспектируется, предполагая, что лишь для того, чтобы лучше запомнить содержание прочитанного. Другие не имеют правильных навыков конспектирования, иногда даже не умеют читать научную литературу: читают торопливо, не обращают внимания на шрифтовые выделения в тексте, придают значения частностям, не понимая существа текста в целом или основных его идей, выводов и т. п. В результате искажается смысл прочитанного и создается превратное понятие о содержании источника. Хорошо, если обучающийся сам обращается к преподавателю и говорит о своих затруднениях в работе. Однако чаще всего они не просят помощи, больше того, некоторые не понимают причин своих неудач и не видят недостатков в своей самостоятельной работе. Только близкое общение преподавателя с обучающимися позволяет раскрыть истинную картину самостоятельной работы и совместными усилиями найти необходимые пути устранения возможных затруднений. Задача педагога в таких случаях – выправить неправильные навыки курсантов, рекомендуя наиболее пригодные пути, способы и средства самостоятельной работы.

Следовательно, по вопросам первой группы ответ военного преподавателя всегда должен быть исчерпывающим. Кроме того, ему самому необходимо проявлять активность в выявлении недостатков у курсантов в организации и выполнении самостоятельной работы. Этим можно укрепить их самостоятельность и уменьшить необходимость оказания помощи в дальнейшем. Во всяком случае, преподаватель и обучающиеся должны стремиться именно к этому.

Вопросы, касающиеся дополнительных источников, следует всемерно поощрять. Если это возможно, то необходимо отправлять курсантов к справочным пособиям, каталогам и т. п. Но если преподаватель убежден, что это не может быть выполнено, лучше сразу дать ответ, указать необходимую литературу, каталог,

справочник. Чем больше у обучающегося источников, тем больше у него возможностей основательнее проработать учебный материал.

На вопросы третьей группы далеко не всегда целесообразно давать готовый и тем более исчерпывающий ответ. В этом случае преподавателю лучше проявить большую осторожность и осмотрительность, чтобы не оставить без ответа ищущего, добросовестного обучающегося, оказавшегося в затруднительном положении. Педагог, прежде всего, обязан понять, задается ли данный вопрос после того, как обучающийся ознакомился с рекомендуемыми источниками, или же он не читал их. В последнем случае необходимо отправить его к рекомендуемой литературе, указав, что нельзя задавать вопросов, не поработав самостоятельно с книгой. Другое дело, если обучающийся не справился с вопросом, неправильно понимает учебный материал. Преподаватель в каждом конкретном случае должен решить, как следует поступить. Если есть более доступный источник, возможно, его следует рекомендовать обучающимся, а если нет, то дать необходимые разъяснения. Иногда разъяснение не следует доводить до конца, убедившись в том, что обучающийся понял основное и может самостоятельно продолжать и успешно закончить работу.

Наибольшую сложность и важность имеют вопросы методологического характера. Они требуют особо внимательного подхода преподавателя: неправильное понимание их обучающимися может привести к неверным толкованиям предмета и к ошибкам в практической деятельности. Ошибки методологического характера чаще всего связаны с мировоззрением и поэтому особо опасны. Когда имеется хорошее пособие, прямо относящееся к поставленному вопросу, следует рекомендовать его. Независимо от этого целесообразно дать краткое разъяснение, направляющее дальнейшую самостоятельную работу обучающегося по правильному методологическому пути. Устное разъяснение с конкретными примерами обычно хорошо помогает в этих вопросах и предостерегает от ошибок.

Худшим видом консультаций являются те, которые содержат элемент натаскивания и главным образом направлены на заучивание материала без особой заботы преподавателя о развитии мышления и интереса к науке, а также самостоятельности суждения курсантов. Такие консультации не отвечают задачам высшего военного образования.

Разумеется, что вопросно-ответная форма консультации не единственная и не самая лучшая. Педагогический опыт показывает, что наилучшие результаты дает консультация, которая начинается с вопросов курсантов, затем переходит в своеобразную беседу-дискуссию с преподавателем по наиболее важным проблемным вопросам, поднимаемым ими или же тактично выдвигаемым самим преподавателем. Педагог в этом случае быстро рассматривает вопросы, не имеющие существенного значения, дает краткие ответы и разъяснения, а затем переключает курсантов на беседу по принципиальным научным вопросам. Чем проще обстановка, тем больше обучающиеся чувствуют себя полноправными участниками такой беседы-дискуссии, тем ценнее ее результаты.

Важным элементом в работе военного преподавателя являются групповые и индивидуальные консультации, проводимые в предэкзаменационный период и в период непосредственной подготовки курсантов к зачетам и экзаменам. От методики проведения таких консультаций во многом зависит результат успеваемости курсантов.

Предэкзаменационные консультации проводятся с целью:

- дать организационные указания о порядке работы при подготовке к экзамену (зачету), рекомендации по лучшему усвоению и приведению в стройную систему изученного материала дисциплины;
- ответить на непонятные, плохо усвоенные вопросы;
- на вопросы, возникшие в процессе изучения дисциплины и выходящие за рамки учебной программы;
- помочь привести в стройную систему знания курсантов.

Организационные указания по подготовке к экзамену (зачету) обычно даются преподавателем заблаговременно, на одном из занятий. В дальнейшем на заключительной лекции нужно указать на наиболее сложные и трудные места курса, обратить внимание на так называемые «подводные камни», выявленные на предыдущих экзаменах и зачетах.

В день, когда обучающиеся приступают непосредственно к подготовке к экзамену, необходимо провести установочную консультацию. Во время подготовки рекомендуется организовать индивидуальные консультации, а за день до проведения экзамена провести окончательную итоговую консультацию.

Наиболее приемлемой формой в этом случае будет вопросно-ответная. Педагогически целесообразно, чтобы обучающиеся сами задавали вопросы, так как сформулированный ими вопрос является не менее ценным результатом учебы, чем понятое и воспроизведенное знание. По характеру и формулировке вопросов преподаватель также может судить об уровне и глубине подготовки курсантов.

Консультации должны быть интересными с научной и методической стороны, тогда они привлекут к себе внимание курсантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гусев, В.В., Маслова, Н.Ф. Рабочая книга педагогического самообразования офицеров: основы педагогики высшей военной школы [Текст]/ В.В. Гусев, Н.Ф. Маслова. – Орел: ВИПС, 1996. – 144 с.
2. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: Учебное пособие. – Ростов- на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
3. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

УДК 378.046.4

С.В. Гудков (Ярославль), В.М. Дудин (Ярославль)

ИНОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ДПО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Развитие рыночной экономики в России обусловило появление ряда противоречий в сфере образования. В связи со стремительным ростом потребности современной экономики в современных технологиях происходит быстрое старение полученных специалистами профессиональных знаний и навыков и возникает необходимость в постоянном накоплении и обновлении информации. Кроме этого, снижается спрос на ряд популярных ранее специальностей. Это приводит к рассогласованию востребованных экономикой страны специальностей и предложений на рынке предоставления образовательных услуг. Кроме того, почти 60-70% выпускников технических ВУЗов в настоящее время работают не по специальности. Это объясняется

тем, что, во-первых, государство самоустранилось от проблемы трудоустройства молодых специалистов. Отсутствовала адресная помощь промышленным предприятиям на период адаптации выпускников технических ВУЗов на производстве. Не секрет, что материальная база технических ВУЗов значительно отстает от материальной базы современных промышленных предприятий, поэтому «свежеиспечённому» специалисту требуется время, а предприятию – дополнительные денежные средства на процесс адаптации, на что современные предприятия идут неохотно. Предприятиям было выгоднее держать опытных специалистов пенсионного возраста, чем вкладывать деньги в молодёжь. Во-вторых, выбор специальности делается, как правило, в возрасте, когда ещё нет достаточного жизненного опыта, а родители, оказавшись в конце прошлого – начале нынешнего столетий невостребованными, неправильно сориентировали своих детей в выборе будущей специальности. Зачастую получается, что полученное образование не подходит под выбранную перспективную работу. Для устранения подобных «перекосов» в ВУЗах России получило широкое распространение дополнительное профессиональное образование, которое позволяет не только повысить квалификацию в выбранной специальности, но и изменить её и получить необходимое образование для изменившихся условий.

В Ярославском государственном техническом университете (ЯГТУ) задачей адаптации выпускников ВУЗов прошлых лет и выпускников техникумов к современным условиям рынка труда занимается факультет дополнительного профессионального образования (ФДПО). Обучение на ФДПО ведётся по заочной форме с полным возмещением затрат на обучение и по сокращённым программам. Итоги набора на факультет в 2011, 2012 годах показали, что началась переориентация выбора образовательных программ. Набор на экономические направления сокращается. Набор на химическое направление и машиностроительное направление сохраняется практически на одном уровне. На такие направления как «Автоматизация и управление», «Информационные системы и технологии», «Строительство», несмотря на демографический спад, сохраняется рост интереса со стороны абитуриентов. Соотношение между поступившими на ФДПО в зависимости от базового образования

составляет: около 62% – лица, имеющие среднее профессиональное профильное образование; около 23% – получающие одновременно два высших образования; примерно 15% – лица, уже имеющие высшее образование, но желающие получить ещё одно высшее образование и сменить место работы. Анализ набора на ФДПО показывает, что в процентном соотношении к числу поступивших, количество абитуриентов, проживающих в Ярославле, постепенно сокращается, а доля абитуриентов иногородних растёт. У иногородних студентов возникают проблемы с получением очных консультаций у преподавателей в межсессионный период, что приводит к снижению успеваемости. Постепенный рост доли иногородних студентов требует изменения технологии работы со студентами. Используя современные информационные и коммуникационные технологии, можно проводить обучение дистанционно.

На ФДПО действуют ряд программ развития ДПО. Эти программы утверждаются Учёным советом университета. Одними из основных программ являются: «Электронные ресурсы», «Дополнительное профессиональное образование в XXI веке», «Полигон». В рамках реализации программы «Электронные ресурсы» организован Центр электронных ресурсов и дистанционного консультирования студентов заочной формы обучения. Основными задачами Центра являются: формирование библиотеки электронных ресурсов в первую очередь для студентов заочной формы обучения, организация дистанционного консультирования студентов - заочников в межсессионный период, организация дистанционного обучения по ряду дисциплин высшего профессионального образования, где не требуется приобретение практических навыков. В качестве системы управления дистанционным образованием выбрана система MOODLE. Для организации работы в этой системе для преподавателей ЯГТУ организованы краткосрочные курсы повышения квалификации. Данная программа вошла в Программу стратегического развития ЯГТУ. В рамках реализации программ «Дополнительное профессиональное образование в XXI веке» и «Полигон» планируется открывать новые востребованные на рынке труда образовательные программы высшего профессионального образования, реализуемые в сокращённые сроки. Так начался набор на направление «Информационные системы и технологии».

«Логистика», «Программная инженерия» из числа студентов ЯГТУ и других ВУЗов города для одновременного получения второго высшего образования». Ведутся работы по открытию направления «Мехатроника и робототехника». В рамках реализации этих программ планируется использовать ФДПО в качестве «полигона» для выбора перспективных направлений высшего профессионального образования, то есть начинать подготовку по перспективным программам сначала на ФДПО. Для реализации программ при необходимости привлекать сторонних специалистов. После отработки программ переходит к набору на бюджетную форму обучения. Кроме реализации выше перечисленных программ, действует программа «Набор на факультет на новый учебный год», реализация которой начинается сразу после подписания ректором университета приказа о зачислении студентов на факультет на текущий учебный год.

На ФДПО привлечением абитуриентов занимается специальная служба маркетинга, которая практически весь календарный год ведёт профориентационную работу с выпускниками техникумов. Этой службой ведётся соответствующая работа и на предприятиях города. В процессе работы используется база данных средних специальных учебных заведений и высших учебных заведений, выпускники которых потенциально могут быть заинтересованы в получении высшего или второго высшего образования по сокращённым программам. Информация о сокращённых программах высшего образования доводится до граждан через средства массовой информации и через интернет.

Кроме факультета дополнительного профессионального образования, который занимается организацией обучения по сокращённым программам высшего образования лиц, имеющих среднее специальное профильное образование и высшее образование, в Ярославском государственном техническом университете ведётся обучение преподавателей и студентов по программам дополнительного профессионального образования различными образовательными центрами. С начала 2011г. начал полноценную образовательную деятельность Центр компании KOMATSU. Основной задачей данного центра является подготовка квалифицированного персонала для завода фирмы KOMATSU, который построен в г.Ярославле. Завод специализируется на

выпуске землеройной строительной техники. Организация этого центра позволяет преподавателям повышать свою квалификацию, а студентам получать современные знания и навыки. Для преподавателей организованы курсы повышения квалификации по программам: «Конструкция, программирование и технология производства сварочных работ на сварочном роботе», «Конструкция, технология и организация производства экскаваторов KOMATSU». Студенты проходят обучение по программам «Основы роботизированной сварки» и «Конструкция, производство и эксплуатация экскаваторов KOMATSU». Для преподавания курсов привлекаются специалисты компании KOMATSU. Возможности, предоставляемые центром KOMATSU, используются и в основном образовательном процессе ЯГТУ. Так при изучении дисциплины «Гидро-пневмопривод строительных и дорожных машин» студенты специальности «Подъёмно-транспортные, строительные и дорожные машины» выполняют лабораторные работы по изучению гидросистемы мини-экскаватора KOMATSU PC-09, знакомятся с конструкцией экскаватора, особенностями эксплуатации и получают первичные навыки управления экскаватором на открытом полигоне перед учебным корпусом. В ближайшие планы учебного центра KOMATSU при ЯГТУ входит увеличение перечня учебных дисциплин, использующих возможности учебного центра в основном учебном процессе, расширение тематики факультативных курсов для студентов ЯГТУ, организация экскурсий и прохождение учебных, производственных и преддипломных практик студентов ЯГТУ на экскаваторном заводе KOMATSU в г. Ярославле.

УДК 378.18

В.Н. Гурьянчик (Ярославль)

ОРИЕНТИРЫ МОЛОДЕЖИ НА РЫНКЕ ТРУДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Степень соответствия между уровнем образования работников и их профессионально-квалификационным статусом является важной характеристикой того, насколько эффективно используется человеческий капитал, производимый системой образования. Исследования современного рынка труда

свидетельствуют о том, что многие обладатели высшего и среднего профессионального образования работают не по специальности. Особенно это характерно для молодежи. Как отмечает Р.Р. Насибуллин, среди молодых людей работает по специальности только 51,2% [8]. В научной литературе встречаются различные объяснения данного дисбаланса.

Согласно одной точке зрения, система образования готовит не тех специалистов, которые нужны экономике, а потому должна быть ориентирована на более востребованные профессии. Дисбаланс образовательных программ и конкретных возможностей рынка труда приводит к тому, что большинство выпускников испытывают разочарование в полученной специальности, не дающей выход их творческой энергии и трудовой активности [7]. В этой связи представляют интерес данные, полученные в ходе опроса студентов относительно их будущего трудоустройства [11].

Таблица 1

Шансы на трудоустройство по специальности

ВЫСОКИЕ	НЕВЫСОКИЕ	МАЛЫЕ	НЕ МОГУТ ОЦЕНИТЬ
Уверены в получении работы по специальности	Сомневаются в получении работы по специальности	Опасаются, что соответствующего места не получат	(включая и тех, для кого этот вопрос не актуален)
31,3%	34,6%	11,1%	23%
Группа 1 Убежденные оптимисты	Группа 2 Сомневающиеся, но готовые сделать все возможное	Группа 3 Испытывающие угрозу неустроистства по специальности	Группа 4 Не определившие своих шансов на трудоустройство

Таким образом, на современном рынке труда появляется большое количество «однотипных» специалистов, не соответствующих требованиям, предъявляемым работодателями.

Существует подход, согласно которому основная «виновина» за трудоустройство не по специальности лежит на самих работниках, которые стремятся получить работу с высоким заработком неважно по специальности или нет. Однако данные опроса молодых специалистов (в том числе и российских), проведенного Международной консалтинговой компанией PricewaterhouseCoopers (PwC), показывают, что после кризиса 2008 г. миллениалы готовы снизить свои притязания на высокооплачиваемую работу. Так,

треть опрошенных согласна на более низкую заработную плату. Еще почти столько же готовы отказаться от возможностей профессионального роста, а 18% готовы еще некоторое время потерпеть нынешнюю работу, не имеющую ни чего общего с той, о которой мечтали, лишь 22% опрошенных молодых людей не готовы на такие компромиссы [6]. Данные опросов показывают, что среди основных мотивов смены места работы специалистов после окончания вуза являются: материально-экономические – 42,3% опрошенных; карьерные – 27,7%; инновационные – 11,5%; морально-психологические – 11,4%; ошибка выбора профессии – 8,4%; семейно-бытовые – 5,3% [13].

Заслуживает внимание и такое объяснение данного дисбаланса: массовая межпрофессиональная мобильность является неизбежным следствием структурных сдвигов в современной экономике. Она ведет к более эффективному соединению рабочей силы и рабочих мест, и ее искусственное торможение грозит ростом безработицы [14].

По утверждению В.Е. Гимпельсона, в России профессиональная мобильность стимулируется тем, что специальности, по которым ведется образовательная подготовка, чрезмерно заужены. В итоге рынок труда вынужден «перенастраивать» узкоспециализированных работников на профессии, которые на сегодня наиболее востребованы [5].

Кризис продиктовал свои условия. Отчасти они оказались «на руку» работодателю, так как, с ростом безработицы, у него появилась возможность устанавливать свои правила. С другой стороны, в условиях дефицита профессионалов, квалифицированный и желающий работать и зарабатывать работник, имеет также возможность диктовать свои условия. Проанализировав вакансии последних лет, можно выделить качества, ставшие более актуальными в период кризиса:

Универсальность. Данное качество стало ценным из-за желания работодателя сократить численность, не сокращая объемы работ. То есть работодатель всегда предпочтет работника, совмещающего различные функции: инженер, разбирающийся в маркетинге, бухгалтер с функциями кадрового работника и пр.

Стаж и возраст. Несмотря на праведное возмущение молодых специалистов, работодатель при возможности примет

опытного работника, как более уверенного и универсального в выполнении различных задач.

Личные качества. К счастью отсутствие опыта и молодой возраст можно компенсировать своими индивидуальными качествами и способностями, соответствующими особенностям и потребностям предприятия.

Работодатель всегда рад большим профессиональным амбициям и маленьким финансовым запросам работника.

Требования работодателя разнообразны, в зависимости от отрасли, организационно-правовой формы предприятия и должности. Но любой работодатель обращает внимание на следующие факторы, представленные в порядке значимости:

- *опыт работы* – как правило, 1-2 года. Правда сейчас государство уделяет этой проблеме большое внимание, и иногда предприятию становится даже выгодно взять выпускника профессионального учебного заведения;
- *уровень образования*;
- *сложившиеся связи и знание отрасли* – преимущественно для торговли, сферы услуг, рекламы, туризма, маркетинга;
- *профессиональные и личные качества*;
- *внешний вид* – на соответствие компании и профессии;
- *здоровье* – отсутствие вредных привычек;
- *рекомендации*;
- *дополнительные профессиональные навыки* – две трети вакансий предъявляют к знаниям работника дополнительные требования (компьютерные программы, специальные программы, иностранные языки пр.). Молодому специалисту есть смысл еще во время обучения заинтересоваться этим вопросом и узнать, что требуют от работника определенных профессий и при возможности получать дополнительные квалификации.

Всё больше спрос на работников, способных работать на новых рабочих местах, которые чаще появляются в промышленности, торговле, сфере услуг, туризма, гостиничном и ресторанном бизнесе. Здесь речь, в большей степени, идет о таких должностях, на которых человек от лица предприятия сотрудничает

с другими людьми и структурами, и от подобного сотрудничества и общения напрямую зависит прибыль компании.

Это могут быть разные специалисты – от менеджера по снабжению на промышленном предприятии до официанта в ресторане. В данном случае требование образования – это, в большей степени, желание работодателя, чтоб работник обладал определенным набором этических принципов, коммуникативности и навыков решения конфликтов.

Остальные знания работодатель готов дать сам, при наличии у работника потенциала.

Представления работодателя о хорошем современном работнике включает наличие следующих качеств: клиентоориентированность; потенциал к обучению и ответственность за собственное развитие; приверженность профессии и компании; стрессоустойчивость; системное мышление; самостоятельность и способность взять на себя ответственность за результат; умение работать в команде; умение решать нестандартные задачи; работоспособность; гибкость мышления; творческий, или даже, инновационный образ мысли; широкий профессиональный кругозор.

Раздражающий фактор для любого выпускника учебного заведения – это предпочтение работодателя кандидатам с опытом работы. Вполне объяснимо недоумение молодого специалиста, но работодатель в некоторых случаях отдает предпочтение опыту работы, а не наличию образования. Это приводит к возрастной дискриминации при приеме на работу.

Дискриминация работающей молодежи по возрастному признаку проявляется в занижении оплаты труда (23,5%), торможении профессионального роста (6,9%) и карьеры (5,7%), преднамеренном удержании на непrestижной работе (4,3%). При этом среди причин появления трудностей в профессиональной конкуренции, столкнувшись с ними представители различных групп молодежи, называют не только недостаточный уровень необходимых трудовых навыков (30%) и квалификации (26,1%), но и отсутствие возможностей повысить квалификацию (33,4%) или получить соответствующее профессиональное образование (15%) [10].

В тоже время, говоря о возрастной дискриминации, необходимо рассмотреть различные группы возрастов и вакансии (табл. 2) [15].

Таблица 2

Сравнительная оценка вероятности использования различных признаков дискриминации по группам вакансий

Признак группировки	Группа вакансий	Вероятность возрастных ограничений	
		До 29 лет	От 30 до 45 лет
Категория персонала	Руководители Специалисты Рабочие Технические исполнители	0,00 0,05 0,06 0,09	0,35 0,14 0,10 0,36
Принадлежность к быстроразвивающемуся сектору услуг	Да Нет	0,12 0,03	0,24 0,11
Принадлежность к государственному сектору	Да Нет	0,00 0,06	0,00 0,15
Связь выполняемых функций с обслуживанием клиентов	Да Нет	0,12 0,04	0,27 0,12

Данные таблицы свидетельствуют о том, что все-таки с возрастной дискриминацией в большей степени сталкиваются люди более старших возрастов, чем молодежь. При этом, конечно, необходимо иметь в виду, что молодой возраст имеет свое внутреннее деление на подгруппы.

И все же, говоря о возрастной дискриминации, можно выделить основные причины нежелания принимать на работу выпускников. Во-первых, отсутствие опыта работы. Таких специалистов придется всему учить, а это требует немало времени, которого работодателю не хватает, и немалых денег. Во-вторых, в требованиях к ряду должностей входит представительный вид. А его в основном у молодых специалистов нет. Они не знают как вести себя на встречах, как держаться и выглядеть в соответствии с деловым этикетом и пр. В-третьих, отдельным пунктом в отношении девушек можно назвать боязнь и неуверенность работодателя в том, что молодая женщина в ближайшем будущем не решит обзавестись детьми. В итоге работодатель потратит время и деньги на ее обучение и развитие и ничего взамен не получит.

Все же у молодых специалистов есть и свои преимущества, которые выражаются в следующем: легкая и быстрая обучаемость; желание молодых специалистов реализоваться; мобильность и готовность к ненормированному рабочему дню, командировкам и пр.

Выпускник считает невозможным индивидуально изменить сложившуюся ситуацию, предпочитая приспособиться и соответствовать. Многие молодые люди в последний год обучения, пытаются найти разумный компромисс между учебой и возможностью получить опыт работы, так как нередко практика на предприятии, являющаяся обязательной в учебной программе, носит формальный характер.

Рейтинг качеств необходимых для карьеры, по мнению работника, выглядит следующим образом: работоспособность; предпримчивость; способность работать в коллективе; целеустремленность; умение рисковать; компромиссность; ответственность; самостоятельность и независимость.

В тоже время многие молодые люди признают отсутствие у себя подобных качеств. И если с опытом работы могут возникнуть сложности, то подготовить себя индивидуально во власти работника. Главное еще во время обучения попытаться понять, что требует от работника осваиваемая профессия.

Осознавая необходимость наличия опыта при трудоустройстве, многие российские студенты предпочитают совмещать учебу и работу. Примерно 46% студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, имеют работу. Несмотря на то, что доля российских студентов, занятых на рынке труда соответствует мировым тенденциям, имеют место и существенные особенности. Во-первых, нельзя с уверенностью говорить, что основным и единственным побудительным мотивом для выхода студентов на рынок труда является денежный фактор. Многие студенты предпочитают работать по будущей специальности в качестве стажеров, пусть и зарабатывая при этом гораздо меньше, чем могли бы получать в сфере услуг. Можно говорить о том, что частичная или полная занятость во время учебы в вузе служит механизмом более плавного перехода от учебы к работе. Студенты начинают искать работу, как правило, на третьем или на втором курсе учебы, а на четвертом курсе они ищут уже постоянную работу на полный рабочий день. Так что выпускники в дополнение к диплому

обладают 1-2-летним профессиональным опытом. Во-вторых, студенты с более высокими академическими успехами в среднем начинают работать раньше. Вместо того чтобы инвестировать в лучшее образование, они предпочитают тратить время на работу. В-третьих, для значительной доли недавних выпускников связь между полученной в вузе специальностью и их профессиональной карьерой достаточно условна.

Как уже отмечалось, в России работает почти половина студентов вузов дневной формы обучения. Затраты времени на работу в зависимости от специальности представлены в таблице 3 [2].

Таблица 3
Затраты времени на оплачиваемую работу «местных» студентов в зависимости от специальности

Специальность	Средние затраты времени, часов в неделю	Количество наблюдений
Общественные науки (экономика, право, менеджмент, социология, психология и т.д.), кроме педагогики	23	45
Гуманитарные науки (философия, филология, русский язык, история, литература и т.д.)	22	9
Иностранный язык	11	4
Математика, программирование, компьютерные технологии	18	10
Естественные науки (физика, химия, биология, география, экология и т.д.)	29	7
Технические науки (строительство, связь, технологии производства и т.д.)	20	27
Медицина	28	17
Педагогика	12	5
Культурология, искусство, дизайн, архитектура	12	43

Работодатели в России уделяют опыту работы большее внимание, чем показателям формального образования соискателя. При опросе работодателей респондентов просили проранжировать по шкале от 0 до 5, в какой степени учитываются различные

характеристики представленных соискателем документов о профессиональной подготовке [3].

Таблица 4
Рейтинги характеристик соискателя с точки зрения
работодателей

Фактор	Среднее	Стандартное отклонение
Хорошая репутация, известность учебного заведения, выдавшего диплом о профессиональном образовании	3,6	1,2
Набор курсов (дисциплин), указанных во вкладыше к диплому	2,9	1,3
Оценки, указанные во вкладыше к диплому	2,8	1,3
Отзывы (рекомендации) с прошлых мест работы, представленные поручительства за кандидата	3,9	1,1
Записи в трудовой книжке	4,2	1,0

Из таблицы видно, что наибольший рейтинг с наименьшим разбросом имеют записи в трудовой книжке, а также отзывы, рекомендации и поручительства.

Таким образом, можно говорить о том, что у работодателей и потенциальных работников существует различная иерархия потребностей, которая может быть представлена в виде определенной пирамиды (рис. 1).

Существующая разница между ожиданиями работодателей и представлениями выпускников вузов определяет некую модель поведения последних в сфере образования и на рынке труда. Таких моделей выделяют несколько.

Модель поведения как устойчивая реакция субъекта рынка труда и образовательных услуг представляет собой тип поведения в сочетании с мотивами этого поведения [4]. Для определенной части молодежи модели поведения в сфере образования являются прообразом моделей поведения на рынке труда.

Полужесткие модели поведения (в процессе формирования) демонстрируют студенты и учащиеся профессиональных учебных заведений. Это вполне объяснимо, так как после обучения становятся актуальными возможность трудоустройства в рамках выбранной профессии, выбор конкретного места работы, размер заработка, возможность профессионального роста и карьеры и т.д.



Рис. 1 Иерархия потребностей в отношении образования

Жесткую модель поведения демонстрируют молодые работники, включаясь в производственную деятельность. Степень жесткости зависит от сформировавшейся структуры потребностей, выраженной трудовой мотивации. От возможности реализации своих устремлений в сфере труда зависит закрепление работника на производстве, его удовлетворенность трудом.

Резистентную модель поведения (разновидность жесткой) зачастую демонстрируют молодые безработные. Анализ этой модели поведения, которую условно можно назвать «определенчившие, чего им

не надо» показывает, что здесь имеют место самые значительные затраты со стороны общества и достаточно слабый эффект.

В рамках названных моделей можно выявить различия по следующим основаниям: 1) мотивация поиска работы и трудоустройства; 2) стратегия достижения целей; 3) способы реагирования на обстоятельства, возникшие в процессе поиска работы и в процессе первичной адаптации к работе.

В связи с этим можно выделить следующие модели поведения на рынке труда молодежи после окончания вуза:

1) занятость в сфере труда в соответствии с полученной профессией: 71% опрошенных студентов оптимистично оценивают свои шансы востребованности на рынке труда. Для того чтобы добиться работы по профессии они готовы: обратиться за помощью к знакомым (27,9%); использовать связи (23,0%);

2) занятость не по профессии. Для того чтобы получить работу, пусть и не по профессии, молодые люди готовы: искать подходящее место (55,1%); предложить взятку за хорошее трудоустройство (2,4%);

3) поведение безработного, которое в большей степени сводится к опасениям не найти соответствующего места (11,1%);

4) переквалификационная модель, т.е. готовность молодого специалиста к переквалификации, к приобретению новой специальности, востребуемой рынком труда. Такую ориентацию высказывает значительная группа студентов (18,0%) [12].

Кроме того, можно связать стратегии поведения на рынке труда со специальностью, полученной в вузе (табл. 5) [1].

Таблица 5
*Стратегия поведения на рынке труда в зависимости
от полученной в вузе специальности, в %*

Стратегия поведения на рынке труда	Специальность, полученная в вузе					
	Финансы, менеджмент	Гуманитарные специальности	Естественно-научные специальности	Технические	Педагогика	Сервис, торговля
Профессиональная реализация	66,7	53,8	51,3	46,2	54,5	87,6
Перепрофилирование	33,3	46,2	48,7	53,8	45,5	12,4
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Немаловажное значение для стратегии и модели поведения молодых людей имеет и степень актуальности существующих для них проблем [9]. Степень актуальности проблем в зависимости от социального статуса (оценка респондентов) в % следующая: 37% работающих, 40,8% студентов и 75,5% безработных на первое место поставили тему безработицы. Для безработных такой ответ вполне естественен, для работающих и студентов он является свидетельством их страха за будущее.

Обращают на себя внимание и ценностные ориентации современной молодежи (табл. 6).

Таблица 6
Жизненные ценности молодежи, % от числа опрошенных

Ценности	Группа молодежи		
	работающие	студенты	безработные
Семья	14,5	33,8	23,4
Здоровье	19	12,5	10,8
Интересная работа	18	25,5	23,2
Деньги	42,3	32,3	64,3
Материальная обеспеченность	26,8	23	28,1

«Деньги» и «материальная обеспеченность» далеко обогнали остальные ценности. Существуя в режиме выживания, многие молодые люди делают выбор между сохранением имеющегося статуса и борьбой за более высокое положение в пользу сиюминутных интересов.

Основными институтами, облегчающими социально-экономическую мобильность молодежи и ее главными социальными лифтами, являются система образования, а также различные формы повышения уровня профессиональных знаний и квалификаций. В условиях, когда инфраструктура государственного образования во многом разрушена и полным ходом идет его коммерциализация, для значительной части молодежи доступность полноценного образования снизилась.

Государственная молодежная политика в сфере занятости проводится на фоне ослабления материально-технической базы учебных заведений, разрушения системы взаимодействия «школа – профессиональное учебное заведение – предприятие».

Образовательные учреждения, особенно коммерческие, ориентированы, прежде всего, на конъюнктурные образовательные потребности молодых людей и слабо реагируют на изменяющиеся потребности рынка труда. Юристы, экономисты, бухгалтеры рискуют после окончания учебы превратиться в безработных.

В свою очередь, многие работодатели практически не занимаются пропагандой рабочих профессий, не имеют контактов с учебными заведениями – следовательно, не заботятся о своем кадровом потенциале.

Все это говорит об отсутствии диалога между бизнесом и вузами, что превратилось в одну из ключевых проблем современности.

Сегодня можно говорить о существовании следующих групп противоречий:

- между социальной, профессиональной ориентациями молодежи и потребностями предприятий, организаций и фирм в рабочей силе;
- между задачей повышения эффективности подготовки молодых специалистов и существующей системой вузовской подготовки;
- между теоретической подготовкой выпускников и отсутствием необходимых навыков практического использования полученных знаний;
- между жизненными профессиональными планами выпускников и реальными возможностями их осуществления.

Несбалансированность рынка труда и рынка образовательных услуг осложняет решение проблемы социально-экономической адаптации выпускников профессиональных учебных заведений к рынку труда.

В условиях постоянно обостряющейся конкуренции на рынке образовательных услуг, происходящей на фоне демографической ситуации, вузы должны постоянно совершенствовать качество предоставляемых услуг. Сегодня ключевым показателем эффективности высшего образования является его ориентированность на рынок труда.

Данная ситуация объективно вызывает необходимость создания системы тесного взаимодействия высшего образования и работодателей. Уже сегодня представители бизнеса многих стран принимают участие в реформировании образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авраамова, Е., Кулагина, Е., Верпаховская, Ю. Поведение молодых специалистов на рынке труда: новые тенденции [Текст] // Человек и труд. – 2007. – № 9. – С. 43.
2. Апокин, А., Юдкевич, М. Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда [Текст] // Вопросы экономики. – 2008. – № 8. – С. 108.
3. Апокин, А., Юдкевич, М. Указ. соч. – С. 109.
4. Арсентьева, Н.М., Бусыгин, В.П., Харченко, И.И. Модели поведения молодежи в сфере образования и на рынке труда: механизм и факторы формирования [Текст] // Регион: экономика и социология. – 2006. – № 1. – С. 127.
5. Гимпельсон, В.Е. Выбор профессии... [Текст] // Alma mater вестник высшей школы. – 2009. – № 10. – С. 56.
6. Лавут, М. Миллениалы ждут от жизни большего [Текст] // Вопросы социального обеспечения. – 2012. – № 4. – С. 17.
7. Маркелов, А.С. Проблемы трудоустройства молодых специалистов в условиях российского рынка [Текст] // Социальная политика и социология. – 2008. – № 4. – С.336.
8. Насибуллин, Р.Р. Молодежь на рынке труда крупного города [Текст] // Социологические исследования. – 2007. – № 11. – С. 141.
9. Петров, Д. Жизненные ориентиры современной молодежи [Текст] // Человек и труд. – 2009. – № 11. – С. 18.
10. Сапаниди, П. Молодежь на рынке труда [Текст] // Человек и труд. – 2011. – № 4. – С. 55.
11. Силласте, Г.Г. Модернизация высшего образования как фактор развития рынка труда и профессий в России (социологический анализ) [Текст] // Безопасность Евразии. – 2005. – № 4. – С. 455.
12. Силласте Г.Г. Указ. соч. С. 465.
13. Силласте Г.Г. Указ. соч. С. 470.
14. Степаненко, Н.А. Деятельность центров занятости по трудоустройству молодежи: оценка эффективности [Текст] // Социальная политика и социология. – 2010. – № 8. – С. 88.
15. Стужен, Т.Ю. Возрастная дискриминация при трудоустройстве [Текст] // Экономические науки. – 2007. – № 6. – С. 234.

МНОГОУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В сфере образования происходят интенсивные процессы формирования новых информационных ресурсов и предоставления новых образовательных сервисов, в том числе, сетевых. Современным педагогам, использующим в образовательном процессе новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), требуется не только постоянно осваивать новое, но и иметь профессиональную среду для оперативного взаимодействия.

Современные инновационные процессы в образовании требуют широкой апробации, то есть обмена опытом, мнениями, широким обсуждением и освещения результатов образовательной деятельности в профессиональном сообществе. В результате процессов информатизации высшего образования страны педагогам и студентам предлагаются новые информационные ресурсы и технологии. В связи с этим появилась потребность у преподавателей высшей школы развиваться в области ИКТ по индивидуальным запросам, расширяющих минимальные информационно-коммуникационные компетенции и позволяющим им сформировать новые педагогические профессиональные качества – навыки использования ИКТ в образовательном процессе на регулярной основе. Эти новые виды активности педагогов являются сегодня профессиональным заказом в отрасли.

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

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

2. Минимальные информационно-коммуникационные компетентности не сбалансированы по видам предметной

деятельности и различаются в территориях;

3. Разобщенность инвариантных информационно-коммуникационных компетентностей педагогов тормозит развитие информационного образовательного пространства вузов – информационно-коммуникационная компетентность коллектива внутренне не сбалансирована.

Процесс информатизации образования происходит в настоящее время на различных уровнях: от федеральных отраслевых целевых программ до муниципальных и вузовских инициатив. Каждый регион имеет собственную программу информатизации образования, включая и программы повышения квалификации педагогических работников в области использования ИКТ в образовательном процессе, но, к сожалению, даже учет местной специфики не позволяет избежать сходных трудностей по их реализации. Несогласованность государственных и негосударственных программ, дублирование структур, решающих одинаковые задачи; повторение ошибок, неэффективных решений, слабость горизонтальных связей, отсутствие стандартов информационного обмена – все это приводит к торможению процесса формирования единого информационного образовательного пространства, разобщенность региональных структур повышения квалификации в сфере информатизации высшего образования.

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

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

2. Обществом предъявлены новые *педагогические* требования для педагогов в области ИКТ: использование в

образовательном процессе интерактивной доски, информационных цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов, разработка и создание электронных учебников.

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

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

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

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

1. Новые для всех научно-педагогических работников инструментальные ИКТ компетенции: *активное и повсеместное использование дополнительного цифрового оборудования* (видео,

фото, интерактивных досок, датчиков и цифровых микроскопов, аудио оборудования).

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

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

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

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

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

- *Модульная структура.*
- Единые *инвариантные минимальные информационно-коммуникационные компетентностные требования для преподавателей.*
 - *Вариативные точки входа* в программу обучения для реализации индивидуальной траектории обучения преподавателей.
 - *Инновационные потребности информационно-*

коммуникационных активных преподавателей в условиях модернизации высшего образования.

– *Разнообразные технологические составляющие информационно-коммуникационной активности преподавателей по зонам профильных и научных интересов.*

– *Новые педагогические компетентности в условиях информатизации высшего образования.*

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

1- устраниТЬ информационно-коммуникационные дефициты и сформировать информационно-коммуникационные активности преподавателей на общем уровне современных профессиональных требований;

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

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

– обязательные общие *инвариантные* информационно-коммуникационные компетенции;

– общие потребности научно-педагогических работников в расширении информационно-коммуникационной компетентности в зоне профильных интересов;

– дальнейшее развитие системной составляющей программ повышения квалификации.

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ

В современных условиях образование представляется как непрерывный открытый процесс, который происходит не только в образовательных учреждениях под руководством преподавателей-профессионалов, но и в результате воздействия лиц, обладающих определённым опытом и стремящихся передать его другим.

Всё большие возможности для образования и самообразования открывает использование Интернет-технологий, в том числе, с целью профессионального сетевого общения среди педагогов.

Аналитическая деятельность позволяет утверждать, что одной из ведущих задач функционирования сетевого педагогического сообщества является освоение актуального для российского образования и личностно значимого для каждого участника содержания, традиционных ценностей отечественной культуры в процессе совместной деятельности образовательного характера [2].

Подчеркнём, что профессиональное сетевое сообщество – это формальная или неформальная группа профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети.

Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям живущих в разных уголках страны и за рубежом, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы и повышать свой профессиональный уровень [1].

Для нашего исследования важен тот факт, что необходимость поиска и создания новых способов педагогического взаимодействия на совершенно другом уровне и совершенно других принципах осознаётся как за рубежом, так и в России. Так, П.Г. Щедровицкий отмечает, что в наше время вопросы образования и подготовки кадров перестали быть предметом государственной монополии. XX век принёс в педагогику идеалы непрерывного образования, общества-агентства (где каждый учится

у всех), развивающей и развивающейся культурно-образовательной среды [4].

Использование педагогами возможностей Интернет снимает временные и пространственные ограничения взаимодействия друг с другом, позволяет повысить квалификацию, обменяться опытом работы, найти единомышленников, работать над совместными проектами, расширить свой кругозор, круг общения и др.

Создание и развитие социально-педагогических сообществ в сети Интернет (социальных сетевых сервисов, созданных с целью профессионального взаимодействия) в условиях развития информационного

общества, становления информационной культуры стало одним из активно развивающихся направлений деятельности педагогов.

Под социальным сетевым сервисом понимается виртуальная площадка, связывающая людей в сетевые сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединенных в сеть (Интернет) и сети документов (Всемирной паутины). Как показывает практика, сетевые социальные сервисы в настоящее время стали основным средством общения; поддержки и развития социальных контактов, совместного поиска, хранения, редактирования и классификации информации; обмена медиаданными, творческой деятельности сетевого характера.

Профессиональное общение с использованием сети Интернет формирует у педагога опыт непрерывного образования, коллективной деятельности. Благодаря сетевому взаимодействию многократно увеличиваются возможности членов сообществ делиться своими знаниями и своими ресурсами.

Анализируя возможности сетевого взаимодействия, мы увидели, что сетевые сообщества объединяют сегодня не только учителей, но и социальных педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования, обучающихся и родителей.

Проведённый анализ имеющихся программных средств и сервисов подвёл к убеждению, что педагоги сегодня могут использовать открытые, бесплатные и свободные электронные образовательные ресурсы, создавать собственные сетевые контенты, участвовать в деятельности профессиональных сетевых

сообществ и т. д. В связи с этим представляется важным освоение педагогами средств и сервисов Web 2.0. К ним относят, например, средства для хранения закладок; социальные сетевые сервисы для хранения электронных образовательных ресурсов; сетевые дневники (блоги); сервисы совместной работы (Вики), электронные портфолио и др. [3].

В ходе работы с информационными источниками мы подошли к выводу, что повышение профессиональной компетентности педагогических работников в связи с развитием социально-педагогических сообществ должно проходить в определённых организационных условиях, которые определяются наличием методического обеспечения, образовательной и телекоммуникационной инфраструктуры и т. д.

Проведённый кадровый анализ педагогов – участников профессиональных сообществ показал, что свыше 80% активной аудитории порталов – учителя первой и высшей квалификационной категории, победители ПНПО «Образование», методисты [1]. Это позволяет выстроить особую систему обучения (тьюторства) в сети, которая включает в себя многочисленные мастер-классы, консультативные линии, презентации опыта, экспертизу материалов коллег, авторские курсы повышения квалификации и др.

Особенно подчеркнём, что использование таких ресурсов и возможностей даёт возможность каждому участнику сетевых профессиональных сообществ выбрать собственную траекторию профессионального роста. Для самообразования педагога, как одного из средств повышения профессиональной компетентности, очень важно общение с коллегами. Сетевое профессиональное сообщество помогает учителям в удобное время, имея доступ к Интернету, общаться со своими коллегами и единомышленниками. Естественно, что это способствует повышению уровня профессиональной компетентности в целом.

Таким образом, среди современных направлений профессионального роста педагогов возникло сетевое взаимодействие. Оно требует знаний ряда инструментальных сервисов, освоение которых способствует повышению профессиональной компетентности участников образовательного процесса.

Анализ современных сетевых сообществ показал, что многие из них в настоящее время уже являются комплексной учебной средой, которую можно эффективно использовать для дополнительного обучения педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Битюкова, С.Ю. Роль педагогических сетевых сообществ в развитие современного педагога [Электронный ресурс] / С.Ю. Битюкова. – URL: <http://wiki.saripkro.ru/>. – (Дата обращения: 15.02.2011).
2. Сетевые сообщества педагогов [Электронный ресурс] // Электронная энциклопедия «Примавики». – URL: <http://wiki.pippkro.ru/index.php> – (Дата обращения 27.02.2012).
3. Система гигиенических требований к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2671> – (Дата обращения: 12.02.2012).
4. Щедровицкий, П.Г. К проблеме границ деятельностиного подхода в образовании [Текст] / П.Г. Щедровицкий // Школа и открытое образование: материалы 3-й всерос. науч. тьюторской конференции. – Москва ; Томск, 1999. – С. 4–9.

УДК 378.046.4

Т.Г. Доссэ (Ярославль), О.А. Коряковцева (Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Концепция модернизации образования не оставляет сомнений в том, что качество высшего профессионального образования, качество подготовки современных специалистов в любой отрасли экономики, науки и культуры в первую очередь зависит от уровня профессионализма преподавательского состава вуза. Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностиной системе образования меняет суть, цель и мотивы образования; степень ответственности участников

образовательного процесса и позицию педагога; формы, методы и средства обучения, систему контроля и оценки качества образования, а значит, порождает настоятельную необходимость в повышении именно преподавательской компетентности научно-педагогических кадров, которая требует интеграции педагогических, психологических, методических, управленческих и специальных знаний и умений преподавателей.

Роль педагога сегодня меняется: из преподавателя – носителя знаний и учителя, который разрабатывает уроки, он должен превратиться в консультанта, организатора, модератора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучающихся, то есть в преподавателя, который обладает компетенциями менеджера и тьютора. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студента и сопровождает её всячески поддерживая инициативу обучающихся. Студенты – это полноценные участники образовательного процесса, разделяющие с педагогом ответственность за результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Для преподавателя сегодня особенно важно сформировать у обучающегося мотивацию к освоению избранной специальности посредством изучаемой дисциплины.

Современный преподаватель самостоятельно разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновывать, исследовать, обобщать, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать, сравнить и т.д., стимулируя творческую мыслительную деятельность студентов, включение их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения и предположений. Это дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, научиться отстаивать свою позицию.

Сегодня современный студент вместо получения знаний в готовом виде принимает полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного, одновременно развивая как профессиональные, так и метапредметные компетенции. Для организации такого процесса преподавателю необходимо обладать

целым рядом профессиональных умений, и если они недостаточно сформированы - работать над их развитием.

Необходимо отметить, что в системе ДПО используется инновационный подход к формированию профессиональной компетентности преподавателя. В исследованиях современных ученых выделены конкретные профессиональные умения, которые являются показателями профессиональной компетентности:

- организаторские;
- системно-квализитативные;
- проектировочные;
- гностические;
- коммуникативные.

Например, гностические умения педагога предполагают развитие аналитической способности, способности к моделированию и синтезу. Конструкторские компетентности - требуют пространственного мышления; коммуникативные - связаны со способностью выступать публично, точно и образно формулировать мысли, управлять эмоциональной сферой (своей и студентов).

Важнейшим условием эффективной организации учебного процесса является наличие проектировочных компетентностей, реализуемых в процессе проектирования, и организаторских умений, в основе которых не только деятельность, но и интуиция (обычно говорят «педагогическое чутье»). Импровизационные умения – это синтез всех компонентов педагогической профессиональной компетентности, они предполагают совершенное владение своим предметом, безусловно, ораторское искусство и актерские способности.

Кроме того, сегодня необходимо обратить внимание и на формирование организационной компетентности преподавателя в рамках повышения квалификации. Развитию организационной культуры должно способствовать как само содержание образовательной программы ДПО, так и собственно сама организация учебного процесса, по образцу которой педагог организует образовательный процесс по своей учебной дисциплине.

Следует подчеркнуть, что системно-квализитативная компетентность преподавателей связана с практической реализацией ответственности педагогического коллектива за

качество образования по конкретной специальности. По-нашему мнению, всей команде преподавателей необходимо принимать участие в анализе и коррекции системы обучения посредством проектирования своей педагогической траектории как части коллективного проекта по подготовке студентов к профессиональной деятельности по определенному направлению обучения на основе компетентностного подхода. Главная роль в разработке и реализации такого проекта принадлежит ведущим кафедрам.

Все вышесказанное требует обновления как принципов подготовки программ и организации курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров, так и осмыслиения самого процесса, а значит, и педагогической деятельности тех, кто реализует образовательные программы.

Сегодня необходимо проектировать индивидуальную траекторию переподготовки и повышения квалификации конкретного преподавателя на основе первичной диагностики его личностных качеств, педагогических способностей и профессионального уровня, в том числе необходима и самодиагностика. Наиболее эффективна целевая интенсивная переподготовка на базе широкого набора учебных модулей с использование методов активного и интерактивного обучения. Именно такое дополнительное профессиональное образование создаст условия не только для развития организационных и квалитативных умений, но и артистических, и импровизационных способностей. Все это достигается в процессе организации занятий в интерактивной форме тренингов, игр, дискуссий, разработки проектов и т.п. Особое внимание следует уделять повышению профессиональной компетентности руководителей в сфере образования, в вузе это прежде всего – заведующие кафедрами, которые организуют как учебную, так и научную деятельность педагогов.

На этапе зачисления в группы важно проводить корректную диагностику каждого слушателя, которая не только выполняет роль некого «входного контроля», но и выявляет мотивы педагогической деятельности.

Мотивирование мы понимаем как процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям путем пробуждения определенных мотивов. Эффективность

образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования во многом зависит от того, насколько сформирована мотивация слушателей к освоению нового. Формирование внутренних мотивов к успешному обучению гораздо эффективнее внешней мотивации с помощью различных стимулов. Для этого следует создавать ощущение недостатка знаний, умений, навыков, подсказать пути развития профессиональных компетенций. Особенно важно оказывать психолого-педагогическую помощь в освоении нового: помочь добиться ощутимого результата; показать точки профессионального роста, возможности и перспективы.

Таким образом, можно сформулировать основные подходы к организации обучения в системе дополнительного профессионального образования преподавателей:

1. Обучение и повышение квалификации – это развивающаяся система.

2. Эта система ориентирована, в первую очередь, на образовательные потребности и развитие основных профессиональных и метапредметных компетенций современного педагога (предметные, психолого-педагогические, системно-квалитативные и др.).

3. Повышение квалификации осуществляется на основе компетентностного личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

По содержанию образовательные программы курсов повышения квалификации могут быть различными: проблемными, комплексными, целевыми.

Возможны варианты организации обучения: на базе одного коллектива (кафедры, факультета) и командное обучение, которое наиболее перспективно в условиях модернизации образования, поскольку предполагает создание коллективного проекта.

Миссией образовательной программы для научно-педагогических работников может быть: формирование инновационной психолого-педагогической, организационной (или управленческой) и системно-квалитативной компетентностей.

Основные цели для преподавателей, участвующих в реализации программ:

- научить слушателя организовывать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;
- развивать умение организовывать учебную деятельность студентов в системе разных образовательных технологий (например, РК МЧП, дебаты, портфолио, тренажер и т.п.) на основе «погружения» в роль студента и преподавателя для своих коллег;
- помочь в осуществлении индивидуализации обучения студентов;
- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;
- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передача опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационной и квадративной компетенций, проектирования и использования современных образовательных технологий для обеспечения качества высшего образования;
- сформировать установку на инновационный подход к проектированию педагогических систем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;
- выработать практические навыки по реализации конкретных образовательных технологий в учебном процессе;
- освоить основные иротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;
- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки.

Интересными формами рефлексии и самооценки могут быть:

- оценка каждого дня занятий;
- заполнение экспресс - анкет по итогам модуля (блока);
- первоначальная оценка своей педагогической системы ее характеристика (достоинства и недостатки);

– анализ своей педагогической системы, обобщение (анализ наработанных модулей), с итоговой работой «Анализ (модели) педагогической системы по предмету (дисциплине, курсу, блоку, модулю, занятию)» (в аспекте использования современных образовательных технологий и формирования компетенций студентов);

– определение точек своего профессионального роста и перспектив преподавательской деятельности.

В целом система контроля на всех этапах обучения должна включать систему самоконтроля (обобщение, тренажеры, проверка по образцу, текущие тесты), взаимоконтроля (взаимопроверка тестов, тренажеров) и итогового контроля со стороны преподавателя.

В результате повышения квалификации проводится анкетирование слушателей с целью определения эффективности курсов и последующей корректировки их содержания и организационной структуры на основе замечаний и предложений (это важно для рефлексии организаторов повышения квалификации).

Обобщая сказанное, необходимо констатировать, что современный образовательный процесс в системе повышения квалификации преподавателей вуза реализуется в форме интенсивного организационного и интеллектуального взаимодействия друг с другом в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

УДК 378.147

А.А. Драгунова (Ярославль)

ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ 2.0 В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Многие исследователи, анализируя роль ИКТ в обучении, выделяют три качественно различных типа их применения в обучении [2]:

- первый тип связан со становлением учебных дисциплин, обеспечивающих профессиональную подготовку студентов в области информатики;
- второй тип – это интеграция ИКТ в традиционный процесс обучения для повышения эффективности преподавания различных дисциплин;
- третий тип обучения – дистанционный – базируется на использовании компьютерных средств обучения и особых технологиях, которые позволяют вести учебный процесс без прямого участия преподавателя, способствуя развитию навыков самостоятельного поиска, выбора и применения информации.

Второй и третий типы применения ИКТ в образовательном процессе предполагают постепенную перестройку всей системы образования, смену господствующей парадигмы профессионального обучения.

Как показано в ряде работ, посвященных интеграции ИКТ в процесс обучения иностранным языкам в вузах [3], в центре реального учебного процесса изучения иностранных языков в настоящее время студенты предпочитают видеть преподавателя, отводя компьютеру роль средства обучения, поэтому в данной ситуации возникает необходимость выработки особой компьютерно-информационной модели обучения иностранным языком, которая характеризуется эффективным сочетанием педагогических и информационных технологий на базе информационно-обучающей среды вуза. В нашем диссертационном исследовании под такими технологиями мы рассматриваем учебные Интернет-ресурсы на основе технологий Веб 2.0.

Технологии Веб 2.0 сформировали четыре глобальные сферы влияния, которые могут быть определены как: 1) изучение; 2) языковая грамотность; 3) сотрудничество; 4) представление продукта. Данные сферы относятся к когнитивным (изучение и языковая грамотность) и социальным (сотрудничество и представление продукта) аспектам обучения иностранным языкам, а также могут быть рассмотрены как процесс (изучение и сотрудничество) и результат (языковая грамотность и представление продукта) обучения.

Сфера изучения включает в себя возможность использовать технологии Веб 2.0 в проведении исследований. Технологии Веб 2.0 создают новые структуры организации данных в среде

Интернет, новые источники, формы и инструменты запроса информации.

Сфера языковой грамотности имеет целью усовершенствование навыков и умений устной и письменной иноязычной речи, и как следствие, формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Взаимодействие языка с письмом является ключевым в данной ситуации. Компьютеризация сферы коммуникаций продемонстрировала обществу необходимость высокого уровня владения иностранными языками, в особенности в телекоммуникационных сетях, где необходимо умение обмениваться письменными или устными сообщениями в реальном времени без посредников. Ведение спонтанной профессиональной беседы с носителями языка устно или письменно, что еще более сложно, предполагает высокий уровень знания языка, активное им владение.

Сфера сотрудничества обеспечивает коммуникацию между пользователями посредством технологий Веб 2.0. Технологии Веб 2.0 предлагают студентам набор инструментов, позволяющий поддерживать формы обучения, которые предполагают организацию совместных проектов для решения поставленных задач.

Сфера представления продукта является следствием необходимости написания оригинального материала, отличного от других в представляемой группе. Веб 2.0 предоставляют инструменты и аудиторию.

Следовательно, четыре аспекта, представленные выше, определяют ряд возможностей внедрения технологий Веб 2.0 в образовательный процесс. Благодаря огромным возможностям Веб 2.0 преподаватель может использовать не только готовые Интернет сайты, но и создавать свои задания для конкретных групп студентов, например, для группового проекта или исследовательской работы, используя при этом такие веб – форматы, как блог, вики, подкаст, фликер. Патрисия МакГи (McGee) и Вероника Диаз (Diaz) группируют все социальные сервисы Веб 2.0 по функциональному признаку[1]:

Таблица 1

Тип приложения Веб 2.0	Функция	Примеры
Коммуникационные	Обмен информацией, идеями, творческий взаимообмен.	Блоги, Мессенджеры, Подкасты.
Совместные	Работа над общим проектом, сосредоточенная в одном месте.	Виртуальные текстовые редакторы для совместной работы над документами, Вики.
Документирующие	Накопление и/или демонстрация результатов, умозаключений, материалов и т.д.	Блоги, электронное портфолио.
Генеративные	Создание чего-то нового, чем можно поделиться с другими	Виртуальные сообщества, виртуальные миры.
Интерактивные	Обмен информацией, идеями, ресурсами, материалами.	Социальные закладки, виртуальные сообщества, виртуальные миры.

На сегодняшний момент нет единого списка форматов Веб 2.0, различные исследователи выделяют от 4 до 20 форматов.

1. *Блог* (a Blog- сокращение от веб-журнала) Интернет сайт, где запись ведется в хронологическом порядке, а отображается в обратном порядке.

Структура блога включает в себя три ключевых элемента: тему, текст и ссылки. Кроме этого, блоги содержат комментарии, новости по определенной теме или проблеме. Типичный блог сочетает в себе текст, изображения и ссылки на другие блоги, веб-страницы других СМИ, связанные с его темой. Автор блога

называется блоггером. Способность читателей оставлять комментарии обеспечивает интерактивность данного формата и является важнейшей составляющей многих блогов, кроме этого интерактивность выражается возможностью удалять комментарии в любое время, оставлять сообщения как напрямую, так и с помощью ссылок на другие ресурсы.

Большинство блогов в своей основе являются текстовыми, хотя некоторые посвящены искусству (artlog), фотографии (photoblog), юмору (sketchblog), видео (videoblog), музыке (MP3 blog) или аудио (podcasting) и являются частью более широкой сети социального программного обеспечения, организующего сообщество вокруг определенной темы (например, студенты могут иметь блог в котором будет вестись обсуждение грамматического материала, который вызывает сложности и/или не до конца ими проработан), а так же предусматривает обмен информацией по исследуемой, интересующей проблеме. Каждая поисковая система предлагает пользователю возможность создать свой блог от самых простых до сложных, требующих глубоких знаний компьютерной техники.

2. *Вики* (Wiki)-сайт, который позволяет посетителям добавлять, удалять и редактировать содержимое. Вики позволяет добавлять любое количество страниц информации. Простота операций делает вики эффективным инструментом для создания коллективного авторского проекта. С компетентным лидером во главе, вики может стать платформой для эффективной парной/групповой письменной работы по созданию активного/пассивного словарного минимума по теме, составлению докладов/сообщений и презентации проектов и т.д. Отобранный, разработанный и отредактированный студентами материал может считаться финальными продуктом, обеспечивающим как положительную мотивацию студентов, так и продуктом для выставления оценки преподавателем.

Будучи мощным инструментом совместного действия, вики требует тщательно выбранной задачи и разработанных инструкций, выполнение которых приводит к решению поставленных целей. Результаты, формы обратной связи и критерии оценок должны быть четко определены (если они предполагаются). Другим важным моментом при разработке использования вики является организация групповой работы и чёткое распределение ролей.

При использовании вики в процессе обучения английскому языку студенты становятся авторами контента, который становится общедоступным по всему миру, что не может не стимулировать более ответственное отношение к выполнению поставленной задачи, чем в традиционном виде, когда работа представляется непосредственно преподавателю.

Технология вики может быть как частью отдельного занятия, так и серией занятий или, более того, быть постоянной составляющей всего курса обучения английскому языку. Вики существует в двух письменных режимах. Первый режим – документ. Участники создают общий документ, используя мнение третьего эксперта. Второй – потоковый режим, когда авторы одновременно обсуждают определённую тему. Особенностью технологии вики, очевидно, заключается в способности студентов самостоятельно использовать английский язык в реальном общении (в общественном форуме). Вики выступает как инструмент социализации студентов, развития критического мышления. Работа с вики позволяет студентам использовать ЗУНЫ, полученные и сформированные в процессе обучения английскому языку на практике, тем самым получив подлинный опыт общения на английском языке. Использование вики может служить различным целям, в зависимости от потребностей преподавателя и студентов.

Современные Интернет технологии обучения иностранным языкам привносят в процесс обучения открытость, создавая открытую обучающую среду. Данные технологии Веб 2.0 и вики позволяют учащимся присоединяться к курсам, которые до этого момента были для них не доступны, задания всегда носят творческий характер, и, что особенно важно, позволяют формировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию в режиме реального времени, в реальной языковой ситуации.

Сервис блогов и вики отражают основополагающий аспект компетентностного подхода, а именно: центральной фигурой образовательного процесса становится обучающийся, его мысли, интересы, знания. Интерактивность сервисов позволяет формировать у студентов умения поиска и анализа информации самостоятельно, благодаря ссылкам.

3. *Подкаст (Podcast)* – это цифровой мультимедийный файл или серия таких файлов, которые распространяются через

Интернет для воспроизведения на портативных медиаплеерах и персональных компьютерах. Другими словами, подкаст представляет собой набор файлов (в общем, это файлы, содержащие аудио- или видео, но также изображения, текст, PDF или файл любого типа), находящихся на уникальном веб-адресе. Люди могут «подписаться» на получение подкаста. Когда новые «эпизоды» станут доступны в подкасте, они будут автоматически загружаться на компьютер пользователя. В отличие от радио или потокового контента Интернета, подкасты не работают в режиме реального времени. Предварительно записанный материал используется в автономном режиме.

4. *Фликр (Flickr)* – сайт обмена фотографиями и онлайн площадка для обмена мнениями, содержащая набор веб-сервисов. Технология фликер позволяет фотоотправителям классифицировать изображения с использованием ключевого слова "tags", которое облегчает поиск изображений по конкретной теме. Фликер обеспечивает быстрый доступ к изображениям с меткой самых популярных ключевых слов. Фликер также позволяет пользователям классифицировать их фотографии в "множества"/группы, которые попадают под определенную позицию.

Возможности, открываемые технологиями Веб 2.0 в процессе преподавания, полностью соответствуют современным тенденциям в реформировании системы образования, реализации компетентностной модели образования. Дидактические задачи реформированного образования, однако, не могут быть решены только использованием технологий, т.к. простое наличие технических средств обучения не позволяет говорить о новой модели образования. Данное противоречие можно решить только с помощью собственно дидактических средств, а именно: отбором и организацией материала, его классификацией и структуризацией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горошко, Е.И. Интернет-технологии в образовательном процессе в вузе [Электронный ресурс]. – 2009. – URL: <http://www.slideshare.net/annamolodykh/internettekhnologiiivobrazovatelnomprocessevvuze>. – (Дата обращения: 25.11.2012).

2. Кутовой, И.Н. Конструирование информационных технологий обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Кутовой: – Карабаевск, 2002. – 283 с.
3. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика [Текст] : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова. – М. : Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.

УДК 378.046.4

А.В. Друнк (Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Характерной чертой современного этапа социально-экономического развития общества является формирование интеллектуальной, высокообразованной, культурно развитой личности, способной реализовывать не только стоящие перед человеком в условиях рыночной экономики профессиональные задачи, но и личностные качества, интересы, создавать благоприятные условия для жизнедеятельности. Современному учащемуся предстоит стать активным участником социального и духовного развития страны, что требует от него инициативности, способности творчески мыслить, находить нестандартные решения, самостоятельности в процессе приобретения новых знаний и умений на протяжении всей жизни.

Исходя из анализа существующих в образовании проблем, целей современной образовательной парадигмы можно сделать вывод, что одним из результатов правильно организованного образовательного процесса является формирование у учащихся логических умений. Основную роль в данном случае призвана сыграть общеобразовательная школа, занимающаяся формированием интенсивных педагогических и методических систем обучения и воспитания учащихся.

Учащимся нужно показывать «работу» каждой мыслительной операции в отдельности и их единство в процессе познания, вооружать правилами и законами логики, – а это могут

обеспечить только логически грамотные педагоги. Такой учитель имеет возможность работать с учащимися не только в плане содержания усваиваемых знаний, но и обратить их внимание на способы получения знаний, тщательный отбор средств усвоения, выявление интеллектуальных действий, которые обеспечивают лучшее понимание формального языка каждого учебного предмета. Такой учитель способен дать учащимся приемы и методы познания, помочь провести разного рода исследования, построить схемы трансляции изучаемого материала из одной знаковой формы в другую, вести работу по формированию логических умений учащихся на каждом уроке.

Теоретические основы формирования логических умений рассматривались В.А. Сухомлинским, который также отмечал, что начинать работу по формированию различных умений учащихся следует с формирования этих умений у самого учителя. Общепедагогические подходы к формированию логических умений как части педагогических умений раскрыты в трудах О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др. [1]. Пути к определению логических умений как умений, связанных с логическими операциями, обозначены в исследованиях Д.Б. Богоявленской, И.Я. Лернера, Н.А. Менчинской, В.Ф. Паламарчука [2].

Психолого-педагогическими исследованиями отечественных ученых (Л.С. Выготского, Л.С. Занкова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.) доказано, что основные логические умения на элементарном уровне можно сформировать у детей, начиная с 5-6-летнего возраста [3]. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного к словесно-логическому. Младший школьный возраст является основным звеном по формированию логических умений, а логическая грамотность учителей начальных классов приобретает особое значение.

Учитель, владеющий логическими умениями, оказывается профессионально подготовленным к научной и опытно-экспериментальной работе в школе. В ходе учебно-воспитательного процесса такой педагог способен:

- обеспечить систематичность знаний и умений учащихся, необходимых для дальнейшего самообразования;

- создать условия для творчества, самовыражения, развития мыслительных операций и таких качеств мышления, как активность, самостоятельность, критичность, диалектичность, нетрадиционность, оперативность, последовательность и т.п.;
- способствовать развитию познавательных интересов и интеллектуальных способностей, эмоционально-волевой сферы личности учащегося, таких его качеств как внутренняя свобода, рефлексивность, самооценка, ответственность;

Таким образом, формы обучения с учетом работы по формированию логических умений позволяют осознанно, творчески и прочно усваивать любую информацию, не только развивать природные способности каждого ребенка, но и создавать условия для их проявления, пробуждения познавательного интереса учащихся.

Одна из стратегических задач педагога-профессионала – способствовать повышению качества образования при помощи изучения основ логики и пропаганды этих знаний среди участников образовательного пространства. Изучение логики должно служить пропедевтикой и базой для изучения всех учебных дисциплин. Логику как обязательный предмет следует включить в учебные планы всех педагогических учебных заведений и учреждений повышения квалификации и переподготовки педагогических работников для формирования необходимых логических знаний и умений педагогов, а с их помощью – учащихся в соответствии с актуальными потребностями педагогической науки и практики на современном этапе модернизации образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить [Текст] / В.Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. - 208 с.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: Профессиональная компетентность педагога [Текст] / В.А. Сластенин. – М. : Мысль, 1992. - 237 с.
3. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 345 с.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Вечные проблемы образования – чему учить и как учить являются глобальными проблемами для всей мировой системы. Особенно они обострились в начале XXI века. В настоящее время вся мировая система образования переживает кризис. Сущность кризиса заключается в том, что сложившаяся в XVIII-XX вв. система образования и воспитания уже не в состоянии эффективно выполнять функции социализации новых поколений. Одним из вариантов выхода из глобального кризиса является создание принципиально новой системы образования и воспитания, соответствующей требованиям информационного общества.

Уровень развития современных информационных технологий позволяет эффективно использовать в учебном процессе Интернет-ресурсы для организации дистанционного обучения. Под дистанционным обучением мы понимаем взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), которое реализуется специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность (почта, телевидение, радио, информационные коммуникативные сети и т.д.).

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения. Информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством и играют всё большую роль в модернизации образовательного процесса.

Порядок применения дистанционного обучения регламентируется приказом Министерства образования и науки РФ № 137 от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий».

В Международном институте экономики и права (МИЭП) дистанционные технологии эффективно применяются при заочной форме обучения.

Дистанционное обучение позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как обучающихся, так и преподавателей и т. п.);
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.;
- создать единую образовательную среду.

Институт имеет собственный сайт [www.МИЭП.ру](http://www.MIEP.ru), который создан для освещения всех сторон жизни МИЭП. На нём размещается актуальная информация, представляющая интерес для абитуриентов, студентов, аспирантов и преподавателей. Кроме того, одной из важнейших задач сайта является помочь студентам и аспирантам в освоении учебных материалов. Дистанционное обучение ведётся в режиме on-line и в режиме off-line. Для этого сайт МИЭП располагает следующими информационными ресурсами:

1. Страница «Блоги кафедр» предоставляет возможность задать вопрос преподавателю по тем материалам изучаемой дисциплины, которые вызывают у него затруднение. Ответ будет размещён на сайте.

2. Страница «Информационные ресурсы Интернет». В настоящее время эта страница содержит несколько разделов:

а) «Общеинститутские информационные ресурсы», он включает электронный справочник «Ресурсы Интернет в помощь студентам и преподавателям МИЭП». Например, в связи с требованием активнее использовать в выпускных квалификационных работах ссылки на законодательство зарубежных стран в данном разделе появился ресурс «Материалы по законодательству зарубежных стран».

б) «Виртуальные справочные службы российских библиотек». Этот раздел знакомит с работой созданных в крупных библиотеках «Виртуальных справочных служб» или «Спроси библиографа». Задача этих структур заключается в бесплатном подборе печатных и (или) электронных источников по заданной теме по запросу, поступившему по электронной почте. Имеется архив материалов, по ранее полученным запросам.

в) «Информационные ресурсы кафедр». В этом разделе все кафедры института размещают на своих страницах дополнительные электронные материалы по дисциплинам своей кафедры

(монографии, электронные учебники, учебные пособия, статьи и другие учебно-методические материалы). Размещаемая кафедрами информация постоянно дополняется и обновляется.

3. Страница «Аспиранту» имеет раздел «Интернет-ресурсы для аспирантов», в котором размещены различные электронные материалы по подготовке, оформлению и защите кандидатских и докторских диссертаций.

Кроме того, все студенты МИЭП подключены к новой электронной библиотечной системе (ЭБС) «Университетская библиотека on-line» в этой библиотеке представлены учебники, учебные пособия и периодические издания по экономическим и юридическим направлениям.

В Международном институте экономики и права эффективно используется система дистанционного обучения «Прометей». Все учебные материалы (учебно-методические комплексы, проблемно-тематические курсы, видеолекции, видеоконсультации, тестовые материалы) размещены в этой системе и, по необходимости, постоянно обновляются и дополняются. Для работы в системе «Прометей» каждый студент имеет свой логин и пароль.

В настоящее время применяются различные технологии дистанционного обучения, которые отличаются используемыми средствами информационного обеспечения, способами управления познавательной деятельностью обучающих, методами контроля и самоконтроля знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Емелин, А.И., Куликов, А.Ю. Психология и педагогика: Учебник [Текст]/ А.И. Емелин, А.Ю. Куликов. – Ярославль : ВФЭИ, 2010.- 552 с.
2. Иванченко, Д.А. Системный анализ дистанционного обучения: монография [Текст] / Д.А. Иванченко. – М. : Союз, 2005. – 192 с.

К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Многие трудности в межличностных отношениях закладываются особенностями управленческой деятельности. В последнее десятилетие делаются попытки выделения нового типа ценностей – гуманистических. На особом месте стоит система отношений, которые, в свою очередь, могут быть гуманными и негуманными, конструктивными и деструктивными, терпимыми и нетерпимыми и т.д.

Проблему развития гуманных межличностных отношений субъектов образовательной деятельности следует признать в качестве важного фактора гуманизации образования. Из работ отечественной психологической школы, занимавшейся межличностными отношениями, следует упомянуть В.В. Абраменкову, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андрееву, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.В. Карпова, А.Е. Личко, Я.Л. Коломинского, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, А.В. Петровского, А.А. Реана, А.С. Чернышева, С.Л. Рубинштейна и многих других авторов. Основными психологическими параметрами оптимальных межличностных отношений считаются: деловая совместимость, организованность формальной и неформальной деятельности (С.Д. Елизаров, С.В. Сарычев, А.С. Чернышев и др.); целостность группы (Н.Н. Обозов, Р.С. Немов и др.); ценностно-ориентационное единство, совместимость (А.В. Карпов, А.В. Петровский и др.); нравственная и аффективная и иная совместимость членов малой группы (И.П. Волков, М.М. Кашапов, Р.Х. Шакуров и др.); различные аспекты межличностного общения (А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов и др.). В отечественной психологии под межличностными отношениями понимаются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и в способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе взаимодействия, совместной деятельности, общения. Западные исследователи в частности, бихевиорального подхода межличностные отношения рассматривали сквозь призму диадических взаимодействий

(Х. Блэлок, Г. Уиткин и др.), специфических условий снижения или повышения межличностных коопераций (Г. Олпорт, К. Спефан и др.), малой группы (М. Voeten и др.) и т. д.

Важнейшим условием, обеспечивающим своеобразие взаимодействия в образовательной деятельности, является характер межличностных отношений, который складывается между всеми его участниками: педагогами, детьми, администрацией, родителями. Среди многообразия отношений особое место занимают гуманные межличностные отношения. Проявление гуманных межличностных отношений, в частности, к детям или их родителям определяется по тому, как педагог, родитель, руководитель образовательного учреждения разрешает противоречие между требованиями, которые он в соответствии с принятыми нормативами предъявляет, например, к детям, родителям, коллегам, и мерой реального воплощения этих требований со стороны последних.

Однако в образовательной среде, несмотря на тенденции к гуманизации ее процесса, наблюдаются проблемы различных проявлений нетерпимости, агрессивности, раздражительности, транслируемых в разных масштабах, начиная от средств массовой информации, с чем повседневно сталкиваются ребенок и взрослый, кончая элементарной бытовой враждебностью, несдержанностью. Воспитанники испытывают сложности во взаимодействии, в общении друг с другом у них часто преобладают ситуативные негативные эмоциональные состояния, управлять которыми и контролировать их они не могут или не умеют в силу возраста или некомпетентности. Взрослые участники образовательной деятельности также проявляют нетерпимость в отношении друг к другу, воспитанникам, нуждаются в особых программах, повышающих компетентность в управлеченческом, педагогическом, межличностном взаимодействии.

Негуманные межличностные отношения к субъектам образовательной деятельности со стороны педагогов, руководителей образовательного учреждения чаще всего возникает тогда, когда, в частности, родитель или ребенок по тем или иным причинам не соответствует предъявляемым требованиям, вызывает этим раздражение, агрессию. В свою очередь, педагог с преобладанием гуманного межличностного отношения способен преодолеть свое раздражение, понять истинные мотивы поведения ребенка, вызывающие негативную реакцию, и, в конечном итоге,

проявляя терпение, принять ребенка, понять тот факт, что процесс воспитания не дает одномоментного эффекта, а результаты могут проявиться через много лет.

Действительно, к сожалению, очевидным является тот факт, что система складывающихся отношений в образовательных учреждениях отличается негуманностью, поэтому встает проблема необходимости перестройки отношений между субъектами образовательной деятельности (И.В. Абакумова, В.В. Абраменкова, А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, С.К. Бондырева, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Е.Ю. Клепцова, А.М. Кондаков, В.Г. Маралов, О.К. Позднякова, М.И. Рожков, Б.Э. Риэрдон, Г.М. Шеламова и др.).

Проблема гуманизации межличностных отношений субъектов образовательной деятельности стала разрабатываться совсем недавно. Гуманизация межличностных отношений представляет собой систему внутренних связей личности с окружающей действительностью в виде переживаний, действий, поступков, позиций, которые стали ее мировоззрением, выраживающимся в уважении достоинства и прав человека, его ценностей, доброжелательности, доверии, терпимости, толерантности, гуманном отношении, эмпатии, асертивности и прочих проявлениях как к самому себе, так и к другим людям. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности – это процесс перехода субъекта педагогического взаимодействия с отрицательного (эгоистического) или стихийного уровня межличностных отношений на нейтральный, а с нейтрального – на положительный, т. е. гуманное отношение формируется путем актуализации личностных качеств составляющих уровня гуманных межличностных отношений.

Гуманные межличностные отношения – это результат позиции или диспозиции субъектов образовательной деятельности, возникающий в процессе педагогического взаимодействия, где конгруэнтно реализуются в вербальной коммуникации когнитивный, эмоциональный и волевой уровни развития.

Однако педагогическая и управлеченческая практика изобилует проявлениями нетерпимости в межличностных отношениях, в основе которой лежит интолерантный или терминаторный менеджмент в управлении образовательным учреждением, педагогическим и ученическим коллективом.

Педагогические коллективы часто однородны, в них

присутствуют исключительно педагоги женского пола. Длительное пребывание педагогов в профессии может способствовать их профессиональной деформации и деструкции. Нередко можно наблюдать откровенные издевательства и глумления по внешне необъяснимым причинам над каким-то коллегой, просто потому, что хочется разрядиться, или продемонстрировать власть, или преобладают в межличностной динамике конкурирующие отношения, или как доказательство преданности корпоративной этике стаи и пр. Порой коллеги объединяются в стаю, ведь так легче выжить и саботировать управлеченческие решения «сверху». И эта стая годами живет по своим законам, отметая посторонних, тех, кто не захотел быть в ней, калеча молодых специалистов и воспитанников, хотя со стороны выглядит вполне все пристойно – педагоги работают, учебный процесс идет, воспитанники образовываются. Нечто похожее можно констатировать и в детских коллективах, разумеется, с учетом возрастных особенностей, ведь воспитанники наблюдают и учатся у своих «старших товарищей». Подобные проявления находят отражение в интолерантном менеджменте. Интолерантный или терминаторный менеджмент – это «разрушительное управление», которое в отличие от созидающего или развивающего управления оперирует методами дезорганизации, дезорганизации, декоординации, дестимулирования, демотивации, декомпетенции и т.д. [1]. Одним из средств данного вида управления может являться моббинг. Моббинг отличает жестокое нетерпимое отношение в коллективе, к людям в целом.

Если развивающее управление стремится к повышению компетентности субъектов образовательной деятельности, то разрушительное направлено на снижение или даже уничтожение компетентности сотрудников, родителей и прочих вовлеченных в образовательную деятельность участников.

Можно выделить следующие особенности интолерантного управления. Руководитель-терминатор обращает внимание не на условия, а на результаты работы; выясняет, насколько хватит терпения сотрудника выживать в неблагоприятных условиях, а по истечении такого «испытательного срока» увольняет. Использует компетентных работников на малозначительных, вспомогательных работах, тем самым способствуя их деформации и деструкции. Требует с сотрудников максимального вложения сил, ресурсов,

способностей, частично или незначительно оплачивая при этом их труд. Итогом такой политики является кадровая текучка, коллеги выполняют еще меньший объем работ, чем от них требуется по функциональным обязанностям либо увольняются. Ведет психологическую борьбу с неугодными сотрудниками и другими субъектами образовательной деятельности. С этой целью вовлекает участников образовательной деятельности в конфликты, склоки, интриги, распространяет сплетни, посредством чего разрушаются ценные идеи, замыслы, новые решения, инициативы. Находит повод, чтобы унизить, умалить заслуги, оскорбить неугодного человека. Экономит на повышении квалификации сотрудников. Создает преграды в получении морального или материального подкрепления, находящимся в его подчинении субъектов образовательной деятельности, способствуя тем самым отставанию их от современного уровня знаний. Постоянно угрожает безработицей неугодным, строптивым, неудобным, критичным и пр. работникам. Наблюдается повторное и неоднократное проявление в профессиональных и деловых отношениях с коллегами и иными субъектами образовательной деятельности отвержения, неуважения в крайних формах, пренебрежения, игнорирования, лжи, скрывания информации, сверхконтроля, манипулирования, обмана, физического, эмоционального, верbalного, сексуального и иного оскорблении, жесткого отвержения, наказания, обструкции и другое.

В итоге субъекты моббинга теряют бдительность, уверенность, делают ошибки, увольняются или переходят в иную образовательную среду.

Следует заметить, что не все руководители применяют интолерантный менеджмент в управлеченческой деятельности. Однако знание, отслеживание отдельных проявлений разрушительного менеджмента или основных характеристик его «богатого репертуара» в поведении и профессиональной деятельности руководителей уже является стабилизирующим фактором в противостоянии им личностью. Для того чтобы понять поведение человека, совладающего с трудностями, надо как считает М.М. Кашапов изучить поведение того, кто эти трудности создает. «Нередко конкурент создает такие трудности в форме заранее сконструированных конфликтных ситуаций, преодолевая которые соперник остановится в своем развитии и продвижении, будет

отброшен назад или даже «сломается». Для того, кто создает трудности, их разработка выступает зачастую как сложная творческая задача». [2, с.221]. Однако остановимся коротко на противостоянии интолерантному менеджменту.

В качестве противостояния интолерантному менеджменту предлагаются различные варианты защиты от психологического нападения от элементарных и самых простых – агрессия, истерия, бегство и другие, и заканчивая более зрелыми, подтверждающие человеческое достоинство. Среди последних можно выделить: понимание мотива нанесения удара, поиск рационального и справедливого в замечаниях и обвинениях, активный поиск ответного действия, снижающего агрессию нападающего, отказ атаковать первому, оказание помощи нападающему в прекращении борьбы против вас, вера в способность нападающего отказаться от борьбы против вас, прерывание сценарного обмена пинками, предложение сотрудничества и партнерства, защита в ситуации нападок со стороны других, принятие стороны жертвы в конфликте, различного рода перемещения в безопасное место или место, где окажут действенную помощь, физические действия по типу спасения [6, 7], обучение творческому мышлению как средству повышения конфликтной компетентности [2], прощение другого, сострадание и сочувствие партнеру, привлечение посредника, ассертивное противостояние агрессии, формирование у субъектов образовательной деятельности гуманных межличностных отношений друг к другу [3, 4, 5] и многое другое. Крайне важно своевременно находить проявления нетерпимости в вариантах ее приемлемых вариаций – интеллектуальной дискуссии, спортивной игры, честной борьбы, юмора, творческого самовыражения, откровенного сообщения о своих негативных ощущениях и чувствах и т. д., либо перераспределения деструктивной агрессии в конструктивное русло чему следует обучать субъектов образовательной деятельности через создание специальных условий, в том числе через различные обучающие, развивающие и коррекционные программы.

Следует обратить внимание, что транслируемые формы межличностных отношений друг к другу среди педагогов, администрации, родителей и т.д. обязательно находят отражение, повторение, а затем и построение подобных отношений как эталонных в детских и ученических группах.

Осознание руководством и педагогическим коллективом преимуществ использования – «мягких» способов управления – убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помочь, объяснение, предупреждение и другие, наряду с жесткими разрушительными – морализование, убеждение, нотация, диктат, требование, манипулирование: упреки, угрозы, похвала, приказы, оскорбление, запрет, шантаж и прочее, приводит к качественным изменениям практики управления и повышению эффективности деятельности образовательных учреждений и в целом качеству образования. Однако возможно подобное качественное изменение при условии специально организованного обучения толерантному или цивилизованному влиянию на других, а также при сознательном изменении моделей собственного отношения и поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бардиер, Г.Л. Бизнес-психология [Текст]/ Г.Л. Бардиер. – М. : Генезис, 2002. – 412 с.
2. Кашапов, М.М. Психология творческого процесса в конфликте [Текст] / М.М. Кашапов. – Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2011. – 296 с.
3. Клепцова, Е.Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности [Текст] / Е.Ю. Клепцова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. – 287 с.
4. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности [Текст] / Е.Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – 176 с.
5. Клепцова, Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Е.Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2005. – 192 с.
6. Джеймс, М. Рожденные выигрывать [Текст]/ М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М. : Прогресс, 1995. – 336 с.
7. Ситаров, В.А. Психология и педагогика ненасилия [Текст] / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М. : Клуб «Реалисты», 1997. – 336 с.
8. Миндел, А. Лидер как мастер единоборства (введение в психологию демократии) [Текст]. – Ч. 1. : пер. с нем. / А. Миндел. – М. : Ин-т психологии РАН, 1993. – 88 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ

Объективные социально-экономические и политические трансформации современной России и связанные с ними негативные тенденции в молодежной среде существенным образом затрудняют успешность социализации молодых людей. Молодежь в силу своего особенного положения с большей необходимостью нуждается в присвоении духовных и материальных благ, накопленных в обществе, но менее интегрирована в существующие процессы, происходящие в современном обществе. Ей легче воспринимать переломные этапы развития общества, но именно они ограничивают потенциальные возможности молодежи. В этой связи отметим, что многие отечественные и зарубежные ученые и специалисты полагают, что одной из социально значимых форм проявлений особенностей личности, способствующей ее успешной социализации и интеграции, являются молодежные инициативы. Само понятие «молодежные инициативы» имеет неоднозначное толкование.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «инициатива» рассматривается в двух смысловых аспектах: во-первых, как почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предпримчивость; во-вторых, как руководящая роль в каких-нибудь действиях.

В настоящее время инициатива понимается и как качественная характеристика личности, и как форма выражения актуальных потребностей. Кроме того мы встречаем термин «инициатива» и как значимую основу жизни человека, а иногда и как способ взаимодействия молодежи с социальными институтами общества.

В своей статье мы акцентируем внимание на молодежной инициативе как способе взаимодействия молодежи с социальными институтами общества.

Понятие «молодежная инициатива», по нашему мнению, может быть определено как активное участие молодого человека в различных программах и проектах, когда он принимает на себя

решение какой-либо задачи. Молодежная инициатива выражается, прежде всего, в добровольческой деятельности в интересах общества. Кроме того, молодежная инициатива – это форма личного примера молодого человека, его общественной и политической активности, форма признания ценностью его разносторонних проявлений в различных видах и формах деятельности.

Участие в проектах и программах молодежных инициатив способствует формированию не только целого ряда гражданских качеств, но и уверенности в себе, самоуважения и достоинства, а, в конечном итоге, и гражданскую идентичность личности.

Развитие гражданских инициатив молодежи является важной проблемой, требующей своевременного решения, которая, по нашему мнению, имеет несколько аспектов.

Первый аспект – социально-политический. Он связан с реализацией социальной политики государства. Социальная политика имеет дело с руководством и управлением всеми социальными процессами, которые направлены на совершенствование социальной структуры общества [4, с.10].

Социальная политика может быть эффективной только в случае ее соответствия запросам различных категорий населения, в том числе молодежи как особой социально-демографической группы. Задача государства – создать условия для самореализации молодежи, необходимо предоставить ей возможность вносить свой вклад в процесс развития общества путем участия в этом развитии.

Второй аспект – социально-правовой. Государственные социально-правовые гарантии фиксируются, прежде всего, в форме нормативно-правовых актов. Анализ правовой базы государственных обязательств дает представление о принципах и направленности государственной политики. Законодательные акты, касающиеся молодежи и молодежной политики, определяют сферу правовой и социальной защиты молодежи, порядок соблюдения прав и свобод молодых граждан. Хотя в основополагающем нормативном правовом акте – Конституции Российской Федерации – не регламентированы какие-либо специальные права молодежи и обязательства в отношении нее со стороны государства. Вся регламентация особых социально-правовых гарантий происходит косвенным путем через описание набора социальных услуг, которые государство должно предоставлять для молодежи

посредством социальных институтов (органов по делам молодежи и социальных служб для молодежи) в рамках реализации особой целенаправленной системы мер – молодежной политики.

Проблема развития гражданских молодежных инициатив не ограничивается, по нашему мнению, вышеназванными аспектами, а связана, прежде всего, с вопросами институализации рассматриваемого феномена. Институализация – это процесс, когда некая общественная потребность начинает осознаваться как общесоциальная и для ее реализации в обществе устанавливаются особые нормы поведения, готовятся кадры и выделяются ресурсы.

На Международной научно-практической конференции «Молодежь и общество на рубеже веков», проходившей в 1998 г. в Москве, доктор философских наук, профессор, академик И. Ильинский отметил, что: «Комиссия ООН по международным гуманитарным вопросам среди прочих факторов перемен (государства, общественные движения, современные технологии и т.п.) впервые определила и молодежь. Мотив понятен. Будущее можно представить только в человеческом измерении, а это измерение должно иметь молодежный облик» [1, С.97].

Говоря о социальной детерминации поведения молодого человека, мы рассматриваем его в качестве объекта социально-политических отношений.

Опыт показывает, что гражданские инициативы в молодежной среде наиболее интегрированы в такие институты, как общественное объединение и орган самоуправления.

Практический материал по изучению социально-правовых гарантий развития молодежных инициатив территориально отнесен нами к двум областям – Костромской и Ярославской.

Изучив нормативно-правовые документы и практику по формированию и развитию молодежных инициатив в этих областях, мы смогли выделить ряд особенностей.

К первой особенности мы относим сформированную законодательную и правовую базу реализации гражданских инициатив молодежи.

Во исполнение нормативно-правовых актов главные органы молодежной политики обеспечивают реализацию целевых областных программ:

- «Молодежь»;
- «Патриотическое воспитание детей и молодежи»;

- «Государственная поддержка молодых семей Ярославской области в приобретении (строительстве) жилья»;
- «Молодежное Правительство» и другие.

Создание системы поддержки гражданских молодежных инициатив является приоритетным направлением молодежной политики.

Не менее важной особенностью системы формирования гражданских молодежных инициатив является политическая и социальная стабильность, которая выражается во всесторонней поддержке молодежной политики Губернаторами областей. Частая реорганизация и даже ликвидация на федеральном уровне структур, отвечающих за реализацию политики в отношении молодого населения, не отражалась на соответствующих структурах в регионах.

Одной из особенностей реализации государственной молодежной политики является создание сети социальных учреждений молодежи, которая реализует единый социальный заказ по основным направлениям осуществления молодежной политики. Поддержка социальных инициатив молодежи, молодежных общественных объединений в Ярославской и Костромской областях признается одновременно и целью и одним из механизмов ее реализации.

В 2012 году ГУ ЯО «Ярославский областной молодежный информационный центр» провел опрос, в котором участвовали 1206 человек из 16 муниципальных образований. Были сформулированы вопросы на выявление ресурсов создания условия для поддержки гражданских инициатив молодежи.

Отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, молодежь может добиться улучшения своего положения через реализацию программ гражданских инициатив?», – 49,6% опрошенных ответили: «Может. Ее интересы и идеи принимаются во внимание, и власти принимают соответствующие решения, чтобы изменить ситуацию». Только 10,2% ответили: «Не может. Ее интересы и идеи не принимаются во внимание».

При анализе ответов на вопрос «Как Вы думаете, какие из видов инициатив наиболее востребованы молодежью?» были получены следующие результаты: 9, 33% – правовые (разработка нормативно-правовых документов); 14,37% – социальные (реализация социальных проектов); 30,28% – экономические

(реализация предпринимательских проектов); 46,02 – досуговые (проведение мероприятий по интересам).

Опрос показал, что молодежью востребованы инициативы различных направлений. Показательно, что 47,5% опрошенных считают, что в Ярославской области инициативы молодежи реализуются через структуры государственной молодежной политики и действующие в сфере молодежной политики органы молодежного самоуправления; 46% считают, что инициативы можно реализовать в различных формальных и неформальных общественных организациях, 6,5% - в деятельности политических партий.

В Костромской области на базе ИПП Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова была проведена фокус-группа (17 человек) с вопросами, которые были в анкетах ярославцев.

При анализе результатов анкетирования и выводов фокус-группы можно сделать вывод, что активная социально-правовая деятельность по поддержке молодежных инициатив в областях определила то, что:

- более трети молодежи региона вовлечены в молодежные программы;
- молодежью востребованы гражданские инициативы, и они готовы в них участвовать;
- для обеспечения эффективности гражданских инициатив нужны не только нормативно-правовая база, но и социально-правовые гарантии, которые позволяют улучшить деятельность существующих молодежных структур и повысить эффективность результатов, достигнутых в ходе реализации молодежных проектов и программ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильинский, И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория [Текст] / И.М. Ильинский. – М. : Голос, 2001.
2. Инициатива молодых – будущее России [Текст] // Всероссийский фестиваль молодежных инициатив 26-28 июня 2001 г. – М. : Логос, 2001. – 76 с.
3. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере [Текст]. – М., 2005. – 212 с.

4. Молодежная политика в Ярославской области [Текст] / Департамент по делам молодежи Ярославской области, ГУ ЯО «ЯОМИЦ». – Ярославль, 2012. – 201 с.

УДК 378.046.4

М.П. Концевой (Брест)

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Интернет-технологии широко и успешно используются в социальной работе в качестве эффективного информационного и коммуникативного ресурса (Web-сайты и e-mail социальных служб и организаций, сетевые базы данных и т.д.). В данном контексте они играют роль важного вспомогательного инструментария деятельности. Однако это только начальный уровень их использования. Полностью интернет-технологии раскрывают свой потенциал для социальной работы в адекватной им сетевой социальной среде, активное становление которой происходит в настоящее время. Здесь они не просто повышают эффективность решения традиционных проблем, но и становятся единственным возможным средством решения новых проблем и основой для нового образа жизни в становящемся информационном обществе [1].

В системе подготовки работников социальной сферы формально можно выделить два практикуемых уровня использования информационных технологий в соответствии с этапами их собственного развития и при учете естественного запаздывания отклика культуры (в том числе педагогической) на изменения в социуме:

- уровень повышения эффективности решения традиционных образовательных и профессиональных задач;
- уровень решения новых задач, обусловленных самой информатизацией общества и профессиональной деятельности.

Качественное наполнение каждого из указанных уровней осуществляется в результате анализа последовательностей формирования базовых компонентов педагогической системы:

общественное бытие – социальный запрос – дидактическая задача – объект изучения – изучаемый предмет – учебное содержание и т.д. [2, с. 349–350].

В своем развитии Интернет эволюционировал от простого множества связанных каналами передачи данных компьютеров к особой глобальной социальной среде, в которой рождаются и существуют разнообразные социальные сообщества пользователей сети, связанных особыми типами коммуникаций и соотносящих свое поведение с определенными правилами виртуального взаимодействия.

Сегодня в Интернете осуществляются процессы социализации (усвоение культурных норм, ценностей и освоение устойчивых социальных ролей), социального действия и самореализации огромного количества людей. Участие в социальных сетях становится нормой не только в подростковой и молодежной среде, но и открывает новые социальные перспективы для инвалидов и пожилых людей. Характерным примером может служить проект «Бабушки-онлайн», реализуемый в Санкт-Петербурге [3], в котором пенсионеры решают свои социальные проблемы посредством интернет-технологий (не только находят лекарства в Сети с помощью поисковых систем и бесплатно звонят родственникам с помощью системы интернет-телефонии Skype, но даже продают кружева в Интернете).

Это создает новое поле исследования и деятельности для социальных и социально-педагогических служб, а современная социально-экономическая реальность ставит их перед новыми вызовами и проблемами, требует выработки адекватного инструментария решения новых задач, освоения новых возможностей, преодоления новых угроз.

Традиционные подходы и методы в новых условиях часто неэффективны, а то и вовсе несостоятельны. Для выработки инновационных технологий необходимо дистанцироваться от стереотипов и алармистских *episteme*, пугающих «интернет-аддикцией», но опираться на доха – научное верифицируемое и фальсифицируемое знание, полученное в результате научной аналитики. Необходимо основательное теоретическое осмысление феномена процессов и тенденций социализации Интернета в контексте информатизации общества и вызванных ею антропологических трансформаций.

Так, обретение новых социальных ролей и статусов в Сети нередко сопровождается трансформациями многоного из того, что приобретено в процессе первичной, досетевой социализации. Однако не всегда правомерно рассматривать данные процессы исключительно в негативном плане (эскапизм, интернет-зависимость, десоциализация и т.п.). Новые социальные роли и статусы недостаточно рассматривать, анализировать и оценивать на основании критериев и подходов, сложившихся в традиционной, константной социальной реальности. Важным моментом комплексной оценки является их интерпретация в контексте виртуальной реальности сетевых социальных групп [4].

Показательна история А.В. Суворова, доктора психологических наук, профессора кафедры педагогической антропологии Университета Российской академии образования, действительного члена Международной академии информатизации при ООН. Он ослеп в трехлетнем возрасте, оглох – в девятилетнем. Компьютер стал единственным инструментом его богатой плодотворной и очень поучительной жизни, реализуемой преимущественно посредством интернет-технологий [5].

То, что с позиции константной реальности воспринимается как пустое подростковое времяпровождение в многопользовательских онлайновых играх, с учетом интеграции виртуальной реальности в современный социум может оказаться адаптацией к будущей профессиональной деятельности в условиях виртуализации экономики и необходимым условием успешности в ней. Пустое времяпровождение в онлайновых играх и социальных сетях также присутствует, но есть и другое.

Так, Learning and Teaching Scotland (LTS) совместно с Majesty's Inspectorate of Education провели анализ влияния развивающих компьютерных игр на способности учащихся шотландских школ. Исследование показало, что успехи учеников, которые ежедневно играли в компьютерную игру Brain Training, на 50% превзошли учебные достижения контрольной группы; участники эксперимента улучшили концентрацию внимания; менее способные дети достигли лучших результатов, чем отличники; у всех участников эксперимента повысилась самооценка [6]. И это только одно из многих исследований с подобными результатами. Педагоги Institute of Education University of London считают, что компьютерные игры способствуют развитию ключевых навыков

школьников в современном социуме и так называемая «игровая грамотность» (games literacy) должна быть использована в различных частях учебного плана. Многие обучающие игры, напоминающие виртуальные игровые вселенные, подразумевают решение конкретных задач. Серьезные онлайновые игры уже получили широкое распространение в переподготовке персонала многих компаний. Но понятно, что результативность использования игровых технологий для конкретного предприятия зависит от цели игры, которую необходимо увязать с определенным результатом, значимым для развития бизнеса. Как считает Byron Reeves (профессор Стэнфордского университета), многопользовательские онлайновые RPG могут оказаться наиболее удачными симуляторами деловой среды будущего. Такие проекты, как World of Warcraft, EVE Online или EverQuest, помогают работникам развивать лидерские качества [7]. Технологии Gold Farming позволяют сегодня в игровых вселенных MMORPG хорошо зарабатывать тем, кто понимает хоть на элементарном уровне их технологические и программные основания.

Социализация Интернета стала реальностью, которая оказывает существенное трансформирующее воздействие на константную реальность. Сетевая социализация сегодня может рассматриваться в качестве важного фактора успешности любой другой социализации личности. Отказ от освоения сетевой социальной среды может стать роковым выбором для системы подготовки специалистов социальной сферы и подрастающего поколения в целом.

В то же время существенно нарушить социальное благополучие личности могут попытки некомпетентного внешнего влияния на ее сетевую социальность, влияния, оказываемого без учета особенностей технологий межличностных интернет-коммуникаций, презентации виртуала, процессуальности сетевых интеракций и т.д. Хорошим примером этого служат распространенные инсинуации вокруг «Интернет-аддикции», которая на профессиональном уровне (DSM-IV) так и не признана ни заболеванием, ни синдромом.

Необходимо не только теоретическое осмысление, но и практическое освоение интернет-технологий в контексте конкретной социальной деятельности в глобальных компьютерных сетях для подготовки компетентных современных специалистов в

социальной сфере. Именно на это и направлено преподавание информационных технологий студентам социально-педагогических специальностей Брестского государственного университета.

Современный этап развития информационных технологий меняет оценку самого феномена техники. Суть техники все чаще интерпретируется как средство взаимодействия людей, позволяющее раскрывать вовсе не существовавшие вчера структуры общения, оснащающее человека новыми возможностями для познания, раздвигающее пространство коммуникативных актов. Поиски эффективных ответов образования на современные вызовы социокультурного развития осуществляются также в контексте, определяемом парадигмами «образование, длиною в жизнь» (lifelong learning) и «образование, шириной в жизнь» (lifewide learning), что предполагает не только непрерывность процесса обучения, но и принципиальное разнообразие его форм: формальное (formales lernen), информальное (informales lernen) и неформальное (nicht formales lernen, осуществляющее вне образовательных учреждений и обычно не ведущее к сертификации, но в тоже время системное, целенаправленное, технологичное и результативное) [8].

Для реализации таких подходов к использованию информационных технологий в практическом обучении специалистов в Институте повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина была создана электронная образовательная среда (ЭОС).

ЭОС представляет собой системно организованную совокупность сетевых коммуникационных технологий, программного и организационного обеспечения, которая позволяет на основе интеграции электронных пособий по конкретным учебным курсам с элементами дистанционного обучения эффективно удовлетворить образовательные потребности студентов в контексте решения педагогических задач.

ЭОС предназначена для создания оптимальных условий организации работы студентов и реализуется на аппаратном обеспечении учебного компьютерного класса, включенного в сеть университета, подключенного к Интернету по широкополосной линии, имеющего возможность использования сервисов Web 2.0.

ЭОС включает: учебный материал, аппарат организации усвоения по всем темам курса, средства и технологии сетевых коммуникаций, позволяющие реализовать дидактически и организационно эффективную систему выполнения студентами учебных поручений и контроля их успеваемости; систему учебных сетевых коммуникаций для решения программных задач преподаваемого курса. ЭОС предполагает реализацию инвариантного и вариативного компонентов содержательного, организационного, программного планов. Посредством модульной открытой структуры ЭОС обеспечивается простота обновления содержательного материала, оперативный учет особенностей протекания процесса обучения, а также изменений в планах и программах учебных дисциплин. Ядро ЭОС представляет собой учебно-методический комплекс в виде Web-сайта, размещенного на сервере учебного компьютерного класса. Доступ к нему возможен с каждого рабочего места студента по локальной компьютерной сети. Учебный материал представляет собой развернутый иллюстрированный гипертекст. Аппарат усвоения и ориентировки электронного пособия включает: лабораторные задания; перечень практических умений; проектные задания; материалы для антаподозиса; лексику для учебного терминологического словаря; учебные, контрольные и диагностические тесты; предметный гипертекстовый указатель.

Электронное пособие проектировалось как максимально достаточный и целостный инструментарий учебного курса. В связи с этим, помимо дидактического материала, оно включает используемые в рамках курса программные средства. Компьютерные программы (не требующие инсталляции) встроены прямо в электронное пособие. Вместе с тем пособие является открытой системой для внешних источников информации и программных средств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс / пер. с англ. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
2. Концевой, М.П. Электронная образовательная среда в практическом обучении специалистов [Текст] / М.П. Концевой // Практическая подготовка специалистов в условиях

университетского образования: состояние, проблемы, перспективы: материалы. – Витебск : ВГУ, 2008.

3. Портал «Бабушки-онлайн» [Электронный ресурс] / – URL: <http://www.babushka-on-line.ru>. – Дата обращения: 11.01.2013.

4. Концевой, М.П. Virtual learning environment в высшем языковом образовании [Текст] / М.П. Концевой, Г.М. Концевая // Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – С. 164–169.

5. Личный сайт А.В. Суворова [Электронный ресурс]. – URL: <http://suvorov.reability.ru>. – (Дата обращения: 11.01.2013).

6. Computer game boosts maths scores [Электронный ресурс] – URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/7635404.stm – (Дата обращения: 11.01.2013).

7. Центр Кадровых Технологий [Электронный ресурс] – URL: <http://www.podborkadrov.ru/news/detail.php?ID=18767> – (Дата обращения: 11.01.2013.)

УДК 378.147

С.П. Коряковцев (Ярославль)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Развитие системы образования в высшей школе определяется глобальными тенденциями становления современного образовательного пространства, важнейшими из которых являются:

- приоритетная роль профессионального образования в адаптации специалистов к научноемкому, дифференцированному производству;
- развитие системы образования взрослых;
- распространение гибких, интенсивных, разнообразных форм обучения, что позволяет более полно учитывать индивидуальные способности слушателей, повысить их творческую активность в обучении, передавать и усваивать быстро растущий объем информации без увеличения срока обучения;

– технологический переворот в сфере профессионального образования, формирование информационно-коммуникационных систем.

Поэтому сегодня, когда в качестве важнейшей стратегической задачи развития высшей школы рассматривается формирование новой парадигмы образования, уже не достаточно ориентироваться только на традиционные виды обеспечения современного образовательного процесса. Требования, основанные на совершенствовании информационной среды образовательного учреждения высшего профессионального образования, а также использование передовых технологий обучения определяют принципиально новый подход к их реализации в современных условиях.

Специфика современного образовательного процесса состоит в том, что эффективная его реализация возможна при высоком уровне информационно-коммуникационных компетентностей всех участников образовательного процесса. Сегодня преподаватель компетентный в области информационно-коммуникационных технологий является особенно востребованным, так как их использование обеспечивает доступность информационных образовательных ресурсов и их активное использование в целях образования и коммуникации.

Решение вышеизложенной задачи обеспечивается в рамках курсов повышения квалификации для научно-педагогических работников и осуществляется с использованием в учебном процессе нового вида обеспечения – информационно-технологического. Информационно-технологическое обеспечение представляет собой систему, которая включает в себя две самостоятельные и в тоже время взаимосвязанные и взаимодополняющие составляющие – информационную и технологическую.

Первую составляющую, которая обеспечивает содержательный аспект профессионального образования, целесообразно рассматривать в плане решения задачи предоставления слушателю полной информации, способствующей достижению поставленных дидактических целей, то есть конкретного педагогического результата.

В качестве технологической составляющей, обеспечивающей процессуальную сторону подготовки слушателей, мы рассматриваем технологическое обеспечение, которое

реализуется на основе применения в учебном процессе современных информационно-коммуникационных технологий.

Принимая во внимание возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), можно говорить о модели в области использования информационно-коммуникационных технологий в высшей школе.

Описывая модель, выделим ее основные компоненты.

Первым компонентом является информационно-коммуникационный комплекс, в нашем случае компьютер, который является основным источником информации, предоставляет возможность получить практические навыки и обеспечить необходимый контроль.

Значимым компонентом в системе представлен сам преподаватель. Именно он осуществляет отбор материала для обучения, организацию учебной деятельности, управления процессом получения, усвоения и применения знаний с использованием электронных средств обучения, он же является основным организатором контроля. Практический опыт показывает, что специфика подготовки преподавателя, компетентного в области информационно-коммуникационных технологий диктует необходимость привлечения команды преподавателей для обеспечения процесса обучения, причем роль преподавателя в этом процессе меняется от информационно-контролирующей до консультационно-сотруднической. Кроме того, чем выше подготовленность слушателя, тем больше консультационно-сотрудническая составляющая обучающего процесса.

Третим компонентом предлагаемой модели выступают учебные материалы, они могут быть как традиционными, так и информационными. Основная роль в модели выделяется слушателю. Именно он воспринимает и усваивает знания, умения и навыки через самостоятельную творческую работы с использованием возможностей самоконтроля. Мы полагаем, что важно не только быть ориентированным на усвоение знаний в области информационно-коммуникационных технологий, а «запустить механизм» на развитие мотивации к постоянному повышению своей профессиональной квалификации. Решение этой задачи осложняется неоднородностью аудитории по уровню владения информационными технологиями. Поэтому главная цель – объединить слушателей, показать перспективы и возможности каждого из них, организовать

взаимоподдержку и взаимопомощь. Освоение информационно-коммуникационных технологий зачастую ведет к изменению позиции слушателей по отношению к собственной деятельности, более четко формулируются цели и анализируются возможности их достижении.

Основные направления реализации образовательной модели в области информационно-коммуникационных технологий это:

- интерактивность подачи информации;
- использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения;
- наличие обратной связи;
- мониторинг освоения материала;
- интерактивные и креативные технологии обучения.

Реализация такой модели предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности и качествам личности научно-педагогических работников высшей школы.

Таким образом, сегодня, особенно важным фактором эффективности обучения является уровень квалификации преподавательских кадров, их готовность и умение применять информационно-коммуникационные технологии непосредственно в образовательном процессе.

Эффективная реализация современной модели использования информационно-коммуникационных технологий в обучении зависит также от наполнения обучения актуальным содержанием. Дополнительное профессиональное образование в области информационно-коммуникационных технологий рассматривается нами как действенный механизм роста образовательного потенциала каждого слушателя и эффективности его освоения всех образовательных ресурсов. Современная система профессионального образования особенно в сфере информационно-технологического обеспечения и информационно-коммуникационных технологий должна формировать умения и навыки самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Информационно-коммуникационные технологии – важнейший фактор формирования общества знаний [Текст] : материалы международного форума, С-Петербург, 25-30 мая 2008 г. – СПб. : ГУАП, 2008. – 200 с.

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

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

Серьезные изменения происходят и в сфере молодежной политики.

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

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

Изменившиеся целевые установки дополнительного профессионального образования и растущие потребности в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетенции, работающих с молодым поколением, требуют изменения в содержании и структуре повышения квалификации работников сферы молодежной политики.

Реформа системы образования, в том числе и дополнительного профессионального образования, предполагает совершенствование образовательных программ и стандартов,

четкое определение границ обязательств государства в области образования на разных его уровнях, стимуляцию активности граждан в получении как основного, так и дополнительного образования, большую ориентацию на потребности общества.

Цели дополнительного профессионального образования специалистов молодежной политики сегодня определены и они следующие:

- организация подготовки кадрового состава и развитие кадрового потенциала современной молодежной политики;
- организация и проведение обучения на основе системы модулей, адресованных как отдельным категориям специалистов, так и объединенным группам работников молодежной сферы;
- разработка содержания образовательных программ с учетом их практической направленности.

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

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

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

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

Важной составляющей образовательных программ является развитие у специалистов, работающих в сфере региональной

молодежной политики, профессиональных компетенций, которые обеспечат в конечном итоге и прорыв в отрасли. А это значит, что необходимо формирование навыков создания новых форм, методов, способов решения задач в сфере молодежной политики с учетом особенностей молодежных групп и особенностей муниципальных территорий региона.

Сегодня стоит конкретная цель – создание системы дополнительного профессионального образования, результатом работы которой должно стать формирование личности специалиста-профессионала, конкурентоспособной в современном изменяющемся обществе.

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

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

Важным условием успеха организации обучения специалистов молодежной сферы является разработка программ, обеспечивающих непрерывное дополнительное профессиональное образования разноуровневого контингента слушателей, начиная от руководителей органов молодежной сферы и до групп волонтеров, участвующих в реализации молодежной политике конкретной организации.

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

- целесообразность: обучение каждого слушателя дает позитивный результат для него и для его коллектива;

- добровольность: потенциальный участник программы ДПО самостоятельно проявил интерес к обучению и имеет высокую мотивацию к обучению;
- межфункциональность: слушатели одной образовательной программы – это представители различных организаций.

Таким образом, необходима разработка современных образовательных программ, обучение по которым позволит сформировать в нашем регионе единую образовательную среду для специалистов, сферы молодежной политики.

Любые перспективы в развитии образовательных систем определяются потенциалом системы, ее образовательным пространством и партнерами по взаимодействию.

Мы выделяем основные аспекты этого потенциала:

- содержательный (какое содержание образовательных программ ДПО предлагается для специалистов);
- кадровый (кто участвует в реализации образовательных программ);
- научный (какие научные достижения и авторские наработки используются в учебном процессе);
- методический (каково сопровождение образовательных программ).

В заключение отметим, что система дополнительного профессионального образования в области молодежной политики региона дает общий импульс дальнейшему развитию взаимодействия науки и опыта практической деятельности слушателей.

Совершенно очевидно, что данная система дополнительного образования специалистов одной из структур запускает внутренние личностные механизмы саморазвития слушателей, активизирует проявление ими различного рода инициатив в образовательном процессе и далее – в жизни.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОСРЕДСТВОМ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

Важным аспектом профессиональной подготовки современного иностранного военного специалиста является хорошее владение русским языком, так как все дисциплины, в том числе военно-профессиональные, в вузах Министерства обороны Российской Федерации преподаются на русском языке. Курсантам военного училища предстоит не только изучать предусмотренные программой дисциплины, но и в течение нескольких лет жить в условиях русской языковой среды, общаться с преподавателями, командирами, разно-национальным контингентом учащихся военного вуза. Знание лексики языка, на котором происходит общение, - основа понимания чужой речи, залог успешности коммуникации, в том числе в профессиональной сфере [2].

Проблема коммуникативной компетенции при изучении общения на русском языке как иностранном, т.е. общения в иноязычной культуре, многоаспектна по предлагаемым исследовательским решениям и достаточно широко представлена в различных научных концепциях: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.А. Звегинцев, Э.В. Соколов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Л.Л. Федорова. На лингводидактическом уровне эта проблема решалась Е.А. Быстровой, М.Н. Вятютневым, Д.И. Изаренковым, В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой и др.

В условиях современного открытого информационного общества иноязычная коммуникативная компетенция является одной из основополагающих. Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции напрямую зависит от качества сформированности лексической компетенции.

Формирование лексической компетенции возможно на различной основе, в том числе и на богатом фольклорном материале. Потенциал фольклора в качестве материала для формирования лексической компетенции при изучении русского языка значителен. Как особый вид искусства фольклор представляет собой качественно своеобразный компонент

художественной культуры. Он интегрирует культуру социума определенной этнической принадлежности на особом витке исторического развития общества, отражает элементы национального художественного сознания. Кроме того, фольклор является носителем и разнообразных языковых явлений, зачастую нехарактерных для других художественных произведений ввиду колоритности и богатства языковых средств.

Вместе с тем теория и практика обучения свидетельствует о том, что фольклор используется чаще всего для обучения чтению или для ознакомления с культурой страны изучаемого языка. При этом потенциал русского фольклора в качестве материала для формирования лексической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции недооценивается.

В связи с этим возникает потребность в разработке более эффективной методики формирования лексической компетенции иностранных военнослужащих (ИнВС), которая отвечала бы современным требованиям системы образования и использовала богатый ресурс фольклора в качестве основы для обучения лексико-грамматическому строю изучаемого языка.

Анализ научных работ и практический опыт преподавания русского языка ИнВС позволил выделить дидактический потенциал русского фольклора в процессе формирования лексической компетенции:

1) Выработка у ИнВС навыков правильного произношения. Однообразное повторение изолированных звуков и слов малоэффективно. С большим увлечением обучающиеся повторяют звуки, содержащиеся в скороговорках или рифмовках, разучивание которых, как правило, не представляет трудностей.

2) Овладение интонационными конструкциями изучаемого языка. Пословицы, поговорки, скороговорки помогают развивать ИнВС навыки восприятия и адекватного воспроизведения интонационного рисунка в процессе говорения и чтения.

3) Использование пословиц, поговорок и сказок позволяет осваивать идиомы русского языка.

4) Знакомство с культурой изучаемого языка. Фольклор расширяет кругозор ИнВС, знакомя их с традициями, обычаями, нравами и юмором народа страны изучаемого языка.

5) Рифмованные стихи и песни, а также многие поговорки способствуют непроизвольному запоминанию лексики.

Разучивание пословиц и поговорок активизирует как слуховую, так и эмоциональную память [1].

Использование разных элементов фольклора происходит на различных этапах учебного занятия:

- для фонетической зарядки – на начальном этапе занятия;
- для более прочного закрепления лексического и грамматического материала – в середине занятия;
- как своего рода релаксация – в конце занятия.

Согласно А.Н. Шамову, становление лексической компетенции обеспечивается специальной лексической стратегией, которая имеет два аспекта. Первый аспект связан с организацией и запоминанием лексического материала на основе специальных приемов, основанных на учете особенностей когнитивной деятельности обучаемых. Второй аспект стратегии предполагает усвоение самих лексических единиц, семантической информации о них, развития практических навыков работы со словом на разных уровнях сложности, выработку навыков по комбинированному использованию лексических единиц в самых разнообразных ситуациях речевого общения [4].

Для реализации стратегий усвоения лексического материала выделяются следующие организационно-методические условия:

- организация речевой практики (общение: ИнВС – преподаватель; ИнВС – ИнВС; самостоятельная работа над языком при чтении сказок и других фольклорных произведений, в процессе прослушивания народных песен, сказок; участие во внеаудиторной работе по русскому языку – праздники, концерты, проектная деятельность и т.п.);
- использование «трюков продуцирования» (А.Н. Шамов), т.е. применение описания, синонимов и антонимов, использование речевых клише; пояснение значения слова через контекст; использование разных видов наглядности;
- использование разнообразных стратегий формирования лексической компетенции с учетом индивидуальных особенностей ИнВС, уровня владения языком, специфики процесса обучения.

Требование индивидуализации обучения обусловлено необходимостью учёта индивидуально-типологических

особенностей ИнВС в частности особенностей их психических процессов (восприятия, внимания, памяти), а также способности к изучению русского языка:

- обеспечение многократного повторения лексического материала и увеличение объёма тренировки;
- своевременный контроль и коррекция при выполнении письменных и устных лексических упражнений [1].

Организационно-методологические условия формирования иноязычной лексической компетенции ИнВС основываются на принципах аутентичности, принципе методической ценности, принципе единства обучения лексике и речевой деятельности; а также принципе соответствия уровню языковой подготовки ИнВС.

При работе над лексикой традиционно выделяют три основных этапа:

1. Ознакомление или предъявление нового материала (*презентация*).
2. Первичное закрепление или *тренировка*.
3. Умение использования навыков в различных видах речевой деятельности или *применение*.

Первый этап – *презентация* лексики.

От эффективности и целенаправленности данного этапа зависит вся последующая работа над лексикой. В настоящем исследовании презентация лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, осуществляется в серии неречевых упражнений, а именно:

- в отдельных ситуациях;
- в отдельных предложениях;
- отдельным списком слов;
- в процессе чтения текста;
- в процессе подготовки к высказыванию.

Однако центральным звеном во всей работе по созданию лексических речевых навыков является второй и третий этапы, т.е. этапы создания прочных и гибких лексических речевых навыков. Содержание работы на этих этапах составляют условно-речевые, подлинно речевые, лексически направленные ситуативные и контекстные упражнения [5, с.172].

Для *тренировки* лексики Г.В. Рогова предлагает определенную систему упражнений. Тренировка учащихся в

усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. В соответствии с этим все лексические упражнения делятся на две категории, направленные на:

- запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой;
- формирование сочетаний слов смыслового характера.

На этапе *применения* от учащихся требуется использовать новые слова в высказываниях, в диалогической и монологической форме, понимать текст на аудировании, понимать новые слова при чтении текста [3].

Методический комплекс упражнений для формирования лексической компетенции ИнВС на основе материала русского фольклора представляет собой поэтапно реализуемый процесс, способствующий расширению и активизации новой лексики, закреплению ранее полученных лексико-грамматических знаний, умений и навыков и повышению уровня владения русским языком. Это такие упражнения как презентация новых лексических единиц с использованием средств наглядности; подбор пословиц и поговорок, содержащих слова из текста сказки; ответы на вопросы текста; выбор из ряда слов подходящего для главного героя; выбор из ряда слов глаголов (существительных, прилагательных); объяснение слов и словосочетаний; заполнение таблиц; проведение командной игры (разыграть сценку/диалог из сказки) и пр.

Концепция коммуникативного обучения, определяющая сегодня стратегию подхода к преподаванию иностранного языка в высшей школе, строится на признании того факта, что успешная коммуникация требует изучения «языка через культуру». На наш взгляд, использование русского фольклора поможет не только пополнить словарный запас иностранных военнослужащих самобытной лексикой и фразеологией русского языка, но познакомит с одной из сторон русской культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Короткова, И.П. Система формирования языковой личности на начальном этапе изучения языка (русского, иностранного) посредством фольклора [Текст] // Сборник тезисов VIII

- Виноградовских чтений (2 марта 2012). – Ташкент: Из-во УзГУМЯ, 2012. – С. 10-15.
2. Краснова, С.В. Формирование лексической компетентности иностранных курсантов при овладении русским языком в специальных целях [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 198 с.
 3. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
 4. Шамов, А.Н. Теоретические и практические вопросы обучения лексике на уроках немецкого языка [Текст] : учебное пособие / А.Н. Шамов. – Н.-Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – 179 с.
 5. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов. – Л. : Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 378.147

Э.Э. Кристофор (*Сыктывкар*)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДОМ ПРОЕКТОВ

Модернизация образования, переход к компетентностному образованию определили широкий и всесторонний интерес к проектированию, так как базовая характеристика компетенции связана со способом её формирования: она формируется и проявляется только в процессе деятельности, а её качество определяется мерой включенности в деятельность. Поэтому на метод проекта в образовании стали возлагать большие надежды, связанные с его возможностями организовывать обучение в процессе деятельности, развивать способность использовать и применять знания, умения и навыки для решения практических, жизненно важных задач. В этом смысле проектирование (метод проекта) стало рассматриваться как средство для развития компетенций. При этом список компетенций, формируемых в процессе проектирования, как правило, уточняется, изменяется в разных образовательных практиках [1, с.58].

Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова – единственное в Республике Коми образовательное учреждение, осуществляющее подготовку музыкальных работников, учителей музыки общеобразовательных школ. Выпускники могут также реализовать себя и в системе дополнительного образования.

Переход на ФГОС третьего поколения потребовал от педагогов применения новых подходов к формированию широкого спектра компетенций будущего учителя музыки, музыкального руководителя. Одним из них является метод творческого проектирования, как наиболее перспективный в формировании креативной личности, стремящейся к самореализации в избранной сфере профессиональной деятельности. Молодые музыканты получают возможность не только воплощать художественные идеи, предложенные педагогом, но и создавать, генерировать свои и находить пути для их воплощения.

На протяжении двух лет на отделении в рамках работы научного студенческого общества «Музыкальный ориентир» разрабатывался групповой междисциплинарный проект «Национально-региональный компонент в музыкальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста».

В процессе развития музыкальной культуры коми народа были накоплены определенные духовные ценности, в основе которых нравственно-эстетические ценности многих поколений. Практическое изучение национального музыкального наследия формирует музыкальное сознание, пристрастия, приобщает к национальному музыкальному мышлению. Разностороннее изучение коми национальной музыкальной культуры является важным аспектом формирования компетенций будущих педагогов-музыкантов в Республике Коми [2].

Актуальность проекта обусловлена высоким спросом учителей школ республики на современные методические и учебные материалы по коми национальной и авторской музыке. Анкетирование музыкальных руководителей, учителей музыки общеобразовательных школ показало, что сегодня отсутствуют современные учебно-методические пособия по национальной музыкальной культуре. Новые, интересные сочинения для детей, написанные в последние десятилетия, не доходят до своего слушателя в силу объективных причин – они практически не

издаются, отсутствуют тиражированные записи исполнения, которыми мог бы воспользоваться музыкальный руководитель, учитель музыки в глубинке республики.

Разделы проекта: знакомство с коми народными инструментами; герои коми сказок и легенд в музыке; коми композиторы – детям; природа Коми края в народной музыке и произведениях коми композиторов.

Для представления материалов по данному направлению нами была выбрана такая форма подачи материала, как мультимедийная презентация [4].

Применение в проекте мультимедийных презентаций позволяет представлять информацию в сжатом виде, использовать в работе фрагменты интервью с композитором, видеозаписи исполнения произведений автором, фрагменты спектаклей и т.д.

В процессе подготовки проекта студенты осваивали следующие *методы*:

1. Интервьюирование авторов, музыковедов республики с целью изучения особенностей творчества композиторов и истории создания некоторых произведений.

2. Анкетирование детей дошкольного и школьного возраста, студентов педагогического колледжа с целью выявления ими особенностей индивидуального восприятия музыки коми композиторов.

3. Изучение продуктов творчества (нотных текстов, клавиров, публикаций);

4. Постижение художественного образа через собственное исполнение на фортепиано произведений коми композиторов с целью выявления особенностей творческого метода.

5. Музыковедческий анализ (детальный анализ музыкального языка с точки зрения формы, жанрово-стилистических особенностей, изложения музыкального материала).

6. Анализ финно-угорских сказок, легенд народа коми с целью выявления их особенностей.

7. Изучение истории создания коми народных музыкальных инструментов, анализ и отбор видео- и аудиозаписей звучания.

Каждый раздел проекта включал в себя 3 этапа работы:

- Отбор и анализ имеющихся, сбор недостающих материалов по теме исследования.
- Создание пробных мультимедийных презентаций, методических и дидактических материалов.
- Экспериментальное апробирование созданных материалов в ходе практики в школе.

Одно из необходимых условий, способствующих приобщению детей к музыкальной культуре коми, является специальный отбор музыкальных произведений, позволяющий воспринимать музыку коми композиторов. Отбор содержания музыкальных произведений включал следующие основания: яркость музыкального образа, доступность содержания музыкальному восприятию детьми, выразительность музыкального языка, нравственно-эстетическая направленность содержания музыкальных произведений.

Для создания презентации необходимо четко определить цель: какие представления, знания должен получить ребенок. В дальнейшем в аннотации и методических рекомендациях по использованию пособия отражается также и содержание представлений, знаний и умений, на которые можно опереться в сопроводительной беседе, условия продуктивного использования материала.

Так, например, пробная презентация по творчеству И.В. Блинниковой включала в себя следующее содержание: биографические данные, основные направления творчества, знакомство с вокальными и фортепианными произведениями для детей, фрагментами мюзикла «Приключение Незнайки и его друзей». Композиционно презентация построена таким образом, что слушание произведений чередуется с фрагментами интервью с композитором, её диалогом с детьми. При этом логика и последовательность знакомства с музыкальным материалом не нарушается.

Содержание презентации дает возможность познакомиться с понятиями «композитор», «исполнитель», «слушатель», а также узнать, что им может быть один и тот же человек. Видеозаписи произведений И.В. Блинниковой позволяют убедиться, что не случайно в сфере музыки для детей проявляются лучшие черты творческого мышления композитора – яркая образность, театральность, напевность мелодики. После исполнения

музыкальных произведений дается краткая характеристика средств музыкальной выразительности в соответствии с характером образа.

Апробирование созданных мультимедийных пособий показало заинтересованность музыкальных руководителей, учителей музыки в данных разработках. Наблюдения и опрос детей младшего школьного возраста выявили живой интерес к просмотренным материалам, высокий уровень внимания. Ребята с удовольствием делились впечатлениями об услышанном, задавали вопросы, пытались обосновать предпочтение тех или иных музыкальных произведений.

Работа над проектом позволила каждому студенту проявить свои творческие возможности в различных ролях: исполнителя, сценариста презентаций, режиссера, журналиста, оператора, ведущего и др. Благодаря собственной поисково-исследовательской деятельности, накоплен материал для будущей практической деятельности.

Использование проектирования во внеурочной деятельности студентов позволяет формировать не только профессиональные, но и общие компетенции:

- Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
- Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.
- Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
- Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.
- Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами.
- Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Малков, И.Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетенции [Текст] / И.Ю. Малков // Образовательные технологии. – 2005. - №3. – С. 57-64.
2. Методологическая культура педагога-музыканта [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; под ред. Э.Б. Абдуллина. – М. : Академия, 2002.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2000.
4. Современные технологии обучения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования [Текст]. – Серия «Библиотека федеральной программы развития образования». – М. : Новый учебник, 2004. – 128 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования специальности 050130 Музыкальное образование.

УДК 378.046.4

А.Ю. Куликов (Ярославль)

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одна из актуальных проблем дополнительного профессионального образования (ДПО) – обеспечение слушателей дополнительными, прежде всего гуманитарными, знаниями и умениями, выходящими за рамки учебных планов имеющихся у них специальностей. Новые знания и умения должны гармонично интегрироваться с теми, которыми уже обладает слушатель.

Такая необходимость обусловлена целым рядом причин, имеющих комплексный характер:

- обеспечение возможностей для личностного саморазвития, обретения личностного смысла жизни;
- повышение его общекультурного уровня;
- повышение психодидактической

компетентности, способствующей преодолению коммуникативных трудностей в работе;

- повышение уровня социальной и профессиональной мобильности.

Учебный процесс в системе ДПО – многофакторное явление, результативность которого определяется его организацией и единственностью управления, качественным составом обучаемых и обучающих, применением современных технологий обучения, состоянием учебно-материальной базы и др.

В значительной степени эффективность обучения зависит от таких организационных факторов, как:

- объем информации, обрабатываемый в процессе изучения учебных дисциплин, ее рассредоточение по источникам, частоте изменений и др.;
- оптимальная структурно-логическая последовательность изучения дисциплин и тем;
- соотношение видов занятий;
- эффективную самостоятельную работу слушателей с учебным материалом и рекомендованной литературой.

Совершенствование организации учебного процесса предполагает разработку и внедрение новых образовательных технологий. В условиях, когда каждые 5-10 лет объем информации удваивается, классический учебник и преподаватель становятся поставщиками устаревших знаний, а при обучении взрослых людей в системе ДПО, пользование устаревшими учебниками и учебными пособиями становится невозможным. Следовательно, необходим перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность слушателя. При этом надо учитывать, что личностный смысл активности слушателя состоит не в усвоении готовых знаний, а в формировании и развитии через них целостной структуры профессиональной деятельности, где основное место занимают профессиональные умения.

Все это требует внедрения инновационной системы образования, где инновация понимается как внедренное новшество с продуктивным результатом.

Внедрение инновационных технологий предполагает:

1. Смену традиционной преподавательской (репродуктивной) идеологии образования на продуктивную

(сотворческую), то есть опережающе-развивающую.

2. Замену административно-командной системы управления на эффективный менеджмент и внедрение продуктивно-демократического стиля общения.

3. Вместо информационно-репродуктивного типа обучения, рассчитанного на воспроизведение, введение поисково-альтернативного, рассчитанного на мобилизацию творческих ресурсов, побуждение к преобразующей деятельности.

4. Смену роли преподавателя, как информатора в последней инстанции, ментора, поучающего и ведущего к соглашательству, на роль режиссера поиска, консультанта нового мышления, технолога интерактивного обучения, менеджера инновационной творческой деятельности, а роли обучаемого, как слушателя и исполнителя - на роль собеседника, соучастника поисковой деятельности.

5. Внедрение соответствующих новой технологии принципов обучения: гуманно-демократического, концептуально-методологического, системно-целостного (интегрированного), созидающе-деятельностного, творчески-развивающего, инновационно-прогностического и др.

6. Внедрение вместо традиционных технических средств обучения современных мультимедийных технологий и электронных модулей.

7. Использование новых форм и методов управления познавательной деятельностью обучающихся, реализующихся через систему взаимоинтергрированных приемов преподавания и обучения.

Методы активизации познавательной деятельности слушателей – это также способы педагогического воздействия, которые побуждают слушателей к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода в изучении науки и практики, вызывают у слушателей стремление познать причины и закономерности развития науки и практики, добиваться самостоятельности в оценке профессиональной деятельности.

Достижение этой цели может быть реализовано по двум направлениям:

- повышение педагогического мастерства преподавателя;
- совершенствование методики проведения учебных

занятий.

В основе формирования педагогического мастерства лежат личностные качества преподавателя, а среди них профессионально значимыми являются педагогические способности: дидактические, организационно-коммуникативные и личностные.

К дидактическим способностям можно отнести способность передавать информацию; экспрессивно-речевые способности: академические (познавательные) способности. Необходимо гармоническое сочетание активной, деловой сосредоточенности, устойчивости внимания преподавателя с развитой распределённостью внимания, выражющейся в быстром и деловом реагировании на все, происходящее в учебной группе. Особенностью процесса обучения в системе ДПО является высокая мотивация слушателей на успешность освоения учебного материала и одновременно высокая потребность в получении практико-ориентированных знаний. Это требует от педагога гибкого подхода к отбору и изложению содержания занятий и тщательного анализа приводимых примеров.

К организационно-коммуникативным относятся собственно коммуникативные способности, которые определяются умением преподавателя устанавливать педагогически целесообразную позицию в отношении слушателей, стиль и тон его взаимоотношений с ними (как с коллективом, так и с отдельными личностями). Организаторские способности преподавателя проявляются в двух видах: 1) способности организовать коллектив обучающихся; 2) способности организовать самого себя как субъекта педагогической деятельности. К этой же группе способностей относится педагогический тakt – чувство меры в поведении и обращении преподавателя с обучающимися, способность находить наиболее целесообразные меры воздействия на них, принимая во внимание их возрастные и индивидуальные способности, их психическое состояние в данный момент, а также конкретную учебную ситуацию. И, наконец, очень важны суггестивные способности, которые выражаются в непосредственном волевом воздействии преподавателя на слушателей, в его способности предъявлять требования и добиваться их безусловного выполнения.

Среди личностных способностей преподавателя важное значение имеют: перцептивные – это способности преподавателя

воспринимать слушателя, и не только его внешние особенности, но главным образом – его внутренний мир; педагогическое воображение – способность преподавателя предвидеть (вообразить) с достаточной степенью вероятности последствия своих действий в отношении слушателей; способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения, в которой можно выделить выдержку, самообладание и саморегуляцию своих психических состояний.

Большое значение в деятельности преподавателя имеет педагогическая техника, при помощи которой преподаватель влияет на деятельность обучаемых.

Среди множества приемов педагогической техники особое место занимают приемы и методы активизации познавательной деятельности обучаемых на различных видах учебных занятий. Все их можно свести в пять групп:

Первая. Учебно-познавательная эффективность занятий во многом достигается содержанием учебного материала.

Вторая. Мотивирование учебно-познавательной деятельности слушателей.

Третья. Приближение учебного материала к задачам практической профессиональной деятельности выпускников.

Четвертая. Использование педагогических приемов, с помощью которых обеспечивается обмен знаниями и опытом.

Пятая. Умелое применение технических средств обучения.

Анализ опыта активизации познавательной деятельности слушателей в процессе лекционных позволяет выделить:

- а) применение определённых педагогических приёмов;
- б) использование специальных форм проверки лекционных занятий.

Для активизации познавательной деятельности слушателей на лекциях, наряду с применением педагогических приёмов, важную роль играют и формы изложения учебного материала.

Поскольку именно в процессе лекций во многом осуществляется доведение учебного материала, поскольку и сами формы проведения лекционных занятий должны быть адаптированы к активизации познавательной деятельности, к решению таких дидактических задач, как заинтересовать, убедить, побудить к самостоятельному поиску к активной мыслительной деятельности и т.п.

Для реализации этих дидактических задач и активизации познавательной деятельности слушателей целесообразно применять различные формы проведения лекционных занятий.

Лекция-беседа или диалог с аудиторией.

Данная форма проведения лекционных занятий с целью активизации познавательной деятельности слушателей оправдана на начальном этапе обучения. Преимущество названной формы проведения лекционных занятий заключается в том, что предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией, позволяет привлечь внимание к наиболее важным вопросам, определять содержание, приемы и темп изложения учебного материала с учетом особенностей слушателей.

В процессе лекции-беседы активизировать познавательную деятельность можно вопросами к аудитории, приглашением к совместному коллективному исследованию. Следует иметь ввиду, что в ходе лекции-беседы вопросы преподаватель должен задавать не для проверки знаний, а для выяснения мнений и уровня осведомленности слушателей по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию последующего материала.

Лекция с разбором конкретных ситуаций.

В данной лекции для активизации познавательной деятельности на обсуждение, ставится конкретная ситуация. Доведение такой ситуации по времени должно быть кратким, но содержать достаточно информации для оценки и осуждения ситуации. Разбор конкретной ситуации может быть использован лектором и как своеобразный переход к следующему вопросу лекции с целью активизировать внимание слушателей и подготовить их к творческому восприятию материала.

Лекция с применением техники обратной связи.

Эта форма проведения лекционного занятия для активизации познавательной деятельности предполагает использование специально оборудованных классов для программного обучения, где преподаватель с помощью технических средств имеет возможность получать информацию о реакции на поставленный вопрос.

Процесс активизации познавательной деятельности должен начинаться уже с разработкой тематического плана и определения тем, по которым оправдано проведение семинарского занятия.

Необходимым условием повышения интереса к познанию

является умело наложенная подготовка к семинару как самого преподавателя, так и слушателей.

Большое значение в подготовке слушателей имеют практические занятия. В настоящее время фактором, определяющим организацию и методику проведения практических занятий по дисциплине становится тенденция быстрого устаревания суммы знаний и поступающей информации, связанная с ускоренными изменениями социально-экономической ситуации в стране.

Таким образом, используемые преподавателями инновационные технологии и приемы активизации познавательной деятельности на занятиях, позволяют оптимизировать учебный процесс, развивать у слушателей инициативу и творческие способности.

Реализация этих направлений позволяет существенно повысить активность познавательной деятельности обучаемых, эффективность образовательного процесса в системе ДПО и качество подготовки будущих специалистов.

УДК 378.046.4

Э.В. Литвиненко (г. Москва)

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проектное управление (project management) – один из важнейших инструментов управления в современном мире и рыночной экономике. Методология и технологии проектно-ориентированного управления сегодня широко используются во всех развитых странах мира при управлении главным образом бизнесом.

За последние 50 лет проектное управление сформировалось как новая культура управления и стало своеобразным посредником в деловом сотрудничестве для стран с различной историей развития, разными традициями, экономикой и культурой. Сейчас уже трудно назвать хотя бы одну известную в мире компанию, не использующую в своей практике методы и средства управления проектами для инновационного развития и успешного ведения бизнеса. Сегодня зрелость и

конкурентоспособность компаний оценивается, в том числе, и по критериям достигнутого ими уровня проектно-ориентированного управления.

По экспертным оценкам в настоящее время свыше 15 млн. специалистов во всем мире вовлечено в проектно-ориентированную деятельность по осуществлению преобразований в различных областях человеческой деятельности, созданию новых продуктов и услуг. На проекты и программы ежегодно расходуется около 30% мирового бюджета [1].

Сфера образования не является исключением. В России реализованы ряд региональных комплексных проектов модернизации образования в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Успешное выполнение этих проектов возможно лишь при достаточно высокой квалификации исполнителей этих проектов в области проектного управления. Это, в свою очередь, требует от образовательных учреждений разработки методик, планов и программ обучения работников органов образования различного уровня современным методам проектного управления.

Современное состояние теории проектного управления

Некоторые теоретические разработки (графики Ганнта, идеи системного анализа), вошедшие в теорию проектного управления были созданы еще в первой половине 20-го века, но фундаментом современной теории проектного управления являются возникшие в конце 1957-1959 гг. в США методы структуризации работ и сетевого планирования. Тогда почти одновременно и независимо друг от друга при решении крупномасштабных задач в гражданской и военной областях были найдены и реализованы на ЭВМ математические методы моделирования и планирования проектов как комплексов работ (методы сетевого планирования). Речь идет о методе анализа и оценки программ PERT (Program Evolution and Review Technique) и методе критического пути CPM (Critical Path Method). Однако первые, вполне успешные, попытки математического моделирования и расчета сроков выполнения проектов не получили широкого распространения из-за дороговизны вычислительной техники.

Новый импульс к применению и развитию методов проектного управления дало появление в середине 80-х годов персональных компьютеров. Возникшие в этот период системы

календарного планирования базировались на уже упомянутых методах. Они стали доступны широкому кругу менеджеров и позволяли в оперативном режиме разрешать проблемы и прогнозировать развитие ситуации. Применение программных средств в проектном управлении продемонстрировало свою эффективность и дало толчок развитию этой дисциплины и широкому проникновению методов проектного управления в бизнес. К концу 70-х годов проектное управление сформировалось в качестве самостоятельной междисциплинарной сферы профессиональной деятельности.

Кратко основные этапы развития теории проектного управления представлены в табл. 1 [1-7].

Таблица 1.

Основные этапы развития проектного управления

Годы	События
1900-1955 гг. Появление предпосылок проектного управления	1917г. - график Гантта 1937 г. - американским ученым Гуликом была осуществлена первая разработка по матричной организации для руководства и осуществления сложных проектов. 1930-50гг. - теория и практика поточного производства (СССР)
1955-1970 гг. Становление проектного управления	<i>1950-е годы – создание основ проектного управления</i> 1957 г.- коллективом Remington Rand, был разработан метод критического пути (CPM) с программной реализацией на ЭВМ. 1957-58 г.г. - для программы "Поларис" (US Navy) была разработана и опробована система сетевого планирования PERT. Разработанные в 1956-58 г.г. методы и техника сетевого планирования (CPM и PERT) дали мощный толчок развитию проектному управлению. <i>1960-е годы - развитие методов сетевого планирования:</i> Развитие проектного управления концентрируется почти исключительно на методах и средствах PERT и CPM; Появляется система GERT (1966), использующая новую генерацию сетевых моделей/ <i>1970-е годы – развитие системного подхода к управлению проектами:</i> Продолжается развитие и внедрение систем сетевого планирования и управления. В проектном управлении учитывается "внешнее" окружение проектов и влияние внешних факторов/

Годы	События
	<p>Решаются проблемы руководителя и команды проекта (1971).</p> <p>Разрабатываются методы управления конфликтами (1977).</p> <p>Рассматриваются организационные структуры УП (1977-79).</p> <p>Развиваются мультипроектные программные комплексы в СССР.</p> <p>Создаются профессиональные организации управления проектами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в Европе - Международная Ассоциация управления проектами (INTERNET-ныне IPMA); - в Северной Америке - Институт управления проектами (PMI); - в Австралии - Австралийский институт управления проектами (AIPM); - в Азии - Японская ассоциация развития инжиниринга (ENAA).
1980 – по н/в Развитие проектного управления как самостоятельной сферы деятельности	<p><i>1980-е годы - формирование проектного управления как сферы профессиональной деятельности</i></p> <p>Развиваются методы управление качеством в проекте. Осознается высокая роль и значение партнерства и слаженной работы команды проекта.</p> <p>Управление риском выделяется в самостоятельную дисциплину в сфере проектного управления.</p> <p>В СССР активно развивается концепция программно-целевого управления – эффективная технология мультипроектного управления.</p> <p>Появляются компьютеры четвертого поколения и новые информационные технологии, что обеспечивает более эффективное использование методов и средств проектного управления.</p> <p>В США публикуется первая коллективная работа института PMI - Project Management Body of Knowledge (PMBOK - Свод знаний по проектному управлению), в которой определены место, роль и структура методов и средств проектного управление.</p> <p>Проектное управление окончательно сформировалось как самостоятельная междисциплинарная сфера профессиональной деятельности.</p> <p><i>1990-е годы – разработка новых направлений и сфер приложения проектного управления:</i></p> <p>Начало трансфера знаний и опыта проектного управления в развивающиеся страны.</p>

Годы	События
	<p>Создание Советской (позже Российской) Ассоциации проектного управления СОВНЕТ.(1990г.)</p> <p>Осознание необходимости и возможности, а также практическое начало процессов, унификации и стандартизации в области проектного управления.</p> <p>Начало разработки и использования в проектном управлении новых информационных технологий на основе всемирной компьютерной сети ИНТЕРНЕТ.</p> <p>Разработка метода критических цепочек (1997г.)</p> <p>Разработка и ввод в действие программ сертификации менеджеров проекта.</p> <p>Разработка и ввод в действие международных и национальных стандартов по проектному управлению.</p>

Табл.1 показывает, что проектное управление – сравнительно молодая динамично развивающаяся область знания. Она быстро меняется, но, тем не менее, у нее уже имеется определенный методологический каркас, сформированный вокруг достаточно широкого понятия «проект». Существует большое число определений этого понятия. Вот некоторые из них.

«Проект – это совокупность задач или мероприятий, связанных с достижением запланированной цели, которая обычно имеет уникальный и не повторяющийся характер» [2].

«Проект – это мероприятие, направленное на получение нового (уникального) продукта или услуги, выполняемое в рамках ограниченных ресурсов» [3]. Здесь ресурсы понимаются широко: время, финансы, материально-технические, людские и т. д.

«Проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [4].

«Проект – это комплексное, не повторяющееся, однократное мероприятие, ограниченное по времени, бюджету, ресурсам, а также четкими указаниями по выполнению, разработанными под потребности заказчика» [5].

Приведенные определения показывают, что отличительными чертами проекта являются:

- наличие определенного результата, направленного на удовлетворение требований заказчика;
- четко определенные временные рамки выполнения, точек начала и завершения;

- уникальность.

Руководители проектов отвечают за три аспекта реализации проекта *сроки, расходы и качество результата*. В соответствии с общепринятым принципом проектного управления считается, что эффективное управление сроками работ является ключом к успеху по всем трем показателям [2].

Современная теория проектного управления содержит следующие основные компоненты: фазы управления проектами, процессы управления проектами, подсистемы управления проектами, организационные формы управления проектами, окружение проектов и методы, используемые в ходе управления проектами [6,7].

Реализация проектов осуществляется в несколько фаз. Фазы делят жизненный цикл проекта на управляемые стадии. Обычно выделяют три, а иногда пять фаз проекта.

Трехфазный цикл реализации проекта содержит прединвестиционную фазу (инвестиционный замысел, проектный, в том числе технико-экономический анализ, декларация о намерениях, обоснование инвестиций, бизнес-план, оценка жизнеспособности и реализуемости проекта),

инвестиционную фазу (разработка проектной документации, производственный этап) и эксплуатационную фазу.

Пятифазный цикл реализации проекта включает концептуальную фазу, фазу разработки проекта, фазу выполнения проекта, фазу завершения проекта и эксплуатационную фазу проекта.

Проектное управление состоит из процессов. Процесс – это совокупность действий, приносящая результат. Процессы проекта обычно выполняются людьми и распадаются на две основные группы:

Процессы управления проектами могут быть разбиты на шесть основных групп, реализующих различные функции управления:

- *процессы инициации* – принятие решения о начале выполнения проекта;
- *процессы планирования* – определение целей и критериев успеха проекта и разработка рабочих схем их достижения;

- *процессы исполнения* – координация людей и других ресурсов для выполнения плана;
- *процессы анализа и контроля* – определение соответствия плана и исполнения проекта поставленным целям и критериям успеха и принятие решений о необходимости применения корректирующих воздействий;
- *процессы управления* – определение необходимых корректирующих воздействий, их согласование, утверждение и применение;
- *процессы завершения* – формализация выполнения проекта и подведение его к упорядоченному финалу.

Процессы управления проектами накладываются друг на друга и происходят с разными интенсивностями на всех фаз проекта. Кроме того, процессы управления проектами связаны своими результатами – результат выполнения одного становится исходной информацией для другого.

Основные подсистемы проектного управления:

- *управление содержанием и объемом работ;*
- *управление продолжительностью работ;*
- *управление стоимостью;*
- *управление планированием работ;*
- *управление командой проекта;*
- *управление качеством;*
- *управление ресурсами;*
- *управление изменениями;*
- *управление рисками;*
- *управление запасами;*
- *интеграционное управление;*
- *управление информационное и коммуникационное.*

Основные организационные формы проектного управления:

- функциональная структура – используется существующая иерархическая структура организации;
- проектная структура – проект разрабатывается независимо от иерархической структуры организации;
- матричная структура – объединяет преимущества функциональной и проектной структур.

Окружение проектов («внешняя среда») имеет три основных аспекта:

- политический – отношение к проекту властей;
- территориальный, включающий изучение конкурентных предложений;
- экологический.

Методы, используемые в проектном управлении: сетевое планирование, календарное планирование, логистика, системный анализ, теория игр, линейное и динамическое программирование, стандартное планирование, структурное планирование, ресурсное планирование, имитационное моделирование на ЭВМ и др.

Особенности проектного управления как учебной дисциплины

Анализ развития и современного состояния проектного управления показывает, что с точки зрения обучения оно обладает следующими основными особенностями.

1. Проектное управление практически не имеет собственной теоретической базы. С позиций теории проектное управление, по существу, представляет собой хорошо структурированную с определенной целью совокупность известных теоретических положений, заимствованных из различных областей знаний. Центральный метод - метод сетевого управления и планирования - заимствован из математики, методы фазного и процессного управления - из общей теории управления, управление качеством - из квалиметрии, управление рисками - из теории принятия решений и т.д.

2. Проектное управление является сравнительно молодой, динамично развивающейся областью знаний.

3. Проектное управление представляет собой узко направленную методологию решения специфических управленических проблем.

4. Проектное управление имеет исключительно практическую направленность, что выдвигает на первый план в его обучении умения и навыки.

5. Проектное управление — это не только четкие инструкции, регламенты, правила и методы работы. В реализации проектов успех зачастую зависит от наработанных навыков, способности взаимодействовать с большим числом различного уровня специалистов и чиновников, умения разрешать различные конфликтные ситуации, лидерских качеств, т.е. того, чему нельзя научить, что относится к искусству управления.

6. В проектном управлении в настоящее время в отличие от большинства учебных дисциплин сформированы международные и национальные стандарты и квалификационные требования, которым должен удовлетворять специалист в этой области.

Что касается последней особенности проектного управления, то в настоящее время существуют две профессиональные ассоциации, объединяющие специалистов по проектному управлению и определяющие стандарты и профессиональные требования в данной области: американский Институт управления проектами PMI (Project Management Institute) - организация с единым членством, в которую входят менеджеры со всего мира, - и Международная ассоциация по управлению проектами (International Project Management Association – IPMA, Швейцария), объединяющая национальные ассоциации, преимущественно европейские.

Институт управления проектами PMI (Project Management Institute) – PMI разрабатывает и издает *Project Management Body of Knowledge (PMBOK)* – свод понятий и практических требований по управлению проектами, признанный международный стандарт в этой области.

PMBOK содержит три части.

Первая часть описывает структура проектного управления. Дает понятия о жизненном цикле проекта, организационной структуре и окружении проектов.

Вторая часть описывает пять групп управленческих процессов:

- инициация проекта;
- планирование проекта;
- организация исполнения проекта;
- контроль исполнения проекта;
- завершение проекта.

В рамках перечисленных групп описываются 44 базовых управленческих процесса и взаимосвязи между ними

Третья часть описывает девять областей знаний, к которым относятся управленческие процессы:

- управление интеграцией;
- управление содержанием;
- управление сроками;

- управление стоимостью;
- управление качеством;
- управление человеческими ресурсами;
- управление коммуникациями;
- управление рисками;
- управление поставками проекта.

В третьей части приводится детальное описание каждого из 44 управленических процессов, включая общее описание процесса, описание входной и выходной информации, а также перечисление рекомендуемых методов и инструментов.

Международная ассоциация по управлению проектами (*International Project Management Association – IPMA*) издает собственный свод требований к специалистам по управлению проектами *International Competence Baseline – ICB* («Международные Требования к Компетенции» - МТК). Поскольку проектное управление в каждой стране имеет свою специфику, каждое государство – член IPMA – имеет аналогичный МТК документ: Национальные Требования к Компетентности (НТК). Ядром НТК является МТК и дополняется национальными особенностями ведения проектов. Для России НТК («Управление проектами: Основы профессиональных знаний. Национальные требования к компетентности специалистов») разработаны представителем IPMA в России – Российской ассоциацией управления проектами, СОВНЕТ (основана в 1990 году, осуществляет научные исследования и разработки, обучение и сертификацию специалистов в области проектного управления; обоснование, подготовку, выполнение и управление проектами в различных сферах деятельности).

Разработанные IPMA *Международные Требования к Компетенции (МТК)* содержат три группы взаимосвязанных элементов знаний, включающие;

- 20 технических элементов знаний, относящихся к содержанию проектного менеджмента;
- 15 поведенческих элементов знаний, относящихся к межличностным отношениям между индивидуумами и группами, участвующими в проектах, программах, портфелях;

- 11 контекстуальных элементов знаний, относящихся к вопросу взаимодействия проектной команды в контексте проекта и организаций, инициировавших и участвующих в проекте.

Обе указанные международные организации проводят сертификацию специалистов по управлению проектами.

Сертификация специалистов по РМВоК устанавливает 2 уровня квалификации в области проектного менеджмента:

- профессиональный менеджер проекта;
- сертификационный специалист по проектному менеджменту.

Кандидат в профессиональные менеджеры проекта должен пройти теоретическую подготовку в области проектного управления в объеме не менее 35 часов и иметь практический опыт работы не менее 4500 часов в области проектного управления по пяти группам процессов (не менее 3 лет опыта проектного управления). Если кандидат не имеет высшего образования, то требования к практическому опыту увеличиваются до 7500 часов работы часов в области проектного управления по пяти группам процессов.

Кандидат в сертификационные специалисты по проектному менеджменту должен пройти теоретическую подготовку в области проектного управления в объеме не менее 23 часов и иметь практический опыт работы не менее 1500 часов в области проектного управления. Если кандидат не имеет высшего образования, то требования к практическому опыту увеличиваются до 2500 часов работы часов в области проектного управления.

Квалификационные экзамены проводятся в виде тестов:

- кандидаты в профессиональные менеджеры проекта в течение 4 часов отвечают на 200 вопросов (по каждому вопросу предлагается 4 варианта ответа – нужно выбрать один);
- кандидаты в сертификационные специалисты по проектному менеджменту в течение 3 часов отвечают на 150 вопросов (по каждому вопросу предлагается 4 варианта ответа – нужно выбрать один).

Для успешной сдачи экзамена кандидат должен правильно ответить на 2/3 вопросов.

Сертификация специалистов по МТК, разработанных IPMA, устанавливают 4 уровня квалификации в области проектного менеджмента:

- 1) директор программы;
- 2) ведущий менеджер проекта;
- 3) менеджер проекта;
- 4) специалист по проектному менеджменту (помощник менеджера проекта).

Руководитель проекта должен быть способен управлять портфелем проектов или программой с использованием соответствующих методологий и инструментов. К квалификационным экзаменам допускаются кандидаты с высшим образованием, имеющие не менее 5 лет практического опыта проектного управления, из них не менее 3 лет – руководство, координация и управление портфелем проектов.

Ведущий менеджер проекта должен быть способен управлять сложным проектом, координировать несколько подпроектов в его рамках. К квалификационным экзаменам допускаются кандидаты с высшим образованием, имеющие не менее 5 лет практического опыта проектного управления, из них не менее 3 лет – руководство сложным проектом

Менеджер проекта должен быть способен управлять проектом ограниченной сложности, К квалификационным экзаменам допускаются кандидаты с высшим образованием, имеющие не менее 3 лет практического опыта руководства несложным проектом.

Помощник менеджера проекта должен быть способен применять знания в области проектного управления и может быть привлечен в качестве одного из членов команды управления.

Проблемы обучения проектному управлению

Проблемы обучения проектному управлению можно условно разделить на три группы:

- проблемы формирования групп обучаемых;
- проблемы подбора преподавателей;
- проблемы взаимосвязи обучения проектному управлению с обучением другим управленческим дисциплинам.

С точки зрения формирования групп обучаемых нужно отметить, что есть несколько категорий людей, которые заинтересованы в обучении проектному управлению.

Во-первых, в обучении заинтересованы действующие руководители проектов. Эти люди заинтересованы в получении новых знаний и навыков. Причём, как правило, интересует то, что можно применить здесь и сейчас. В проекте, который начнётся очень скоро или уже начался. Этот поиск «быстрых» рецептов и ответов на практические, ситуационные вопросы обычно сопровождается жестким цейтнотом, необходимостью учиться по специально подобранному графику.

Во-вторых, в обучении заинтересованы члены команды (участники) проекта. Люди, входящие в команду проекта, как правило, ищут понимания того, что происходит в проектах вообще и как это можно соотнести с тем, что происходит в их проекте. Интересует не только и не столько рекомендации для проекта нынешнего, а некий «идеальный проект». Как должно быть организовано управление проектами. Временные рамки, хотя и не такие жёсткие, как для менеджеров проектов, всё же нельзя назвать свободными. При этом практически не реально «выдернуть» на обучение всю команду проекта.

В-третьих, в обучении заинтересованы руководители подразделений предприятия, компании, организации. Они чаще всего сталкиваются с проектным управлением (зачастую против своего желания) в двух случаях: когда люди из их подразделений начинают работать на проект, а не на подразделение и когда они являются заказчиками той или иной части проектного решения (или ответственными за её использование).

Руководителей подразделений в первую очередь интересует выстраивание правильного порядка взаимодействия, упорядочивания проектной деятельности на предприятии (в компании), управление требованиями различных групп заинтересованных сторон и реализация этих требований.

В-четвёртых, испытывают потребность в обучении и другие заинтересованные стороны проекта. Достаточно широкий круг участников, к которому можно отнести людей, так или иначе, с проектами связанных, но непосредственного участия в реализации не принимающих. Например, юриста, согласующего договор с подрядной организацией. Этим людям, как правило, достаточно получения общего представления о проектном менеджменте. Как показывает практика, подобные знания им необходимы, поскольку повышают шансы на успешное завершение

проекта. При этом нужно учитывать, что люди входящие в эту группу обучаемых, зачастую не хотят учиться проектному управлению.

Перечисленные категории имеют разные цели обучения, поэтому учить их нужно по-разному.

Проблемы формирования групп из перечисленных категорий появляются, как правило, тогда, когда на курсы приходит большое число слушателей из одной организации. Если на курсы идет группа слушателей из одной организации, то это обычно сопровождается "букетом" проблем. Основные проблемы в данной ситуации появляются из-за того, что руководство предприятия, посылающего своих сотрудников на курсы, неадекватно объясняет им цели обучения. В результате возникает расхождение между декларированными целями обучения и индивидуальными целями и потребностями. Это продолжение внутреннего, обычно скрытого, конфликта на предприятии. Внешне такая ситуация выглядит как обучение из-под палки, и преподавателю здесь не просто взаимодействовать со слушателями. Однако и в этом случае ситуация может остаться управляемой для опытного наставника-преподавателя, разбирающегося в корнях внутреннего конфликта на предприятии. В любом случае источник подобных проблем – руководство предприятия, пославшего своих сотрудников на курсы.

Кроме того, у разных людей совершенно разные потенциальные способности к управлению проектами. Поэтому обучение будущего менеджера по проектам начинается с анализа и самоанализа своих врожденных и обретаемых способностей. Кто-то от природы склонен к пунктуальности, аккуратности, щепетильности в отношении к жестко регламентированной деятельности. Но этот человек плохо адаптируется к быстро меняющимся условиям работы, он в этих изменениях чувствует себя дискомфортно. Такой человек может максимально реализоваться в производственной деятельности, показать там высокую производительность и качество работы. Если же человек быстро ориентируется в изменяющихся условиях работы, если его увлекает новизна, если он склонен к решению все новых и новых проблем, если он умеет оперативно делегировать ответственность по определенным типам работ и мероприятий, то такой человек имеет большие шансы стать профессиональным управляющим в

проектной деятельности. То есть методы накапливания практического опыта в управлении проектами зависят от индивидуальных особенностей человека. В отдельных случаях достаточно сформулировать практическую задачу, определить условия и ограниченные ресурсы для решения этой задачи, и человек начнет управлять процессами реализации этого проекта. Другому человеку приходится несколько раз пояснить цели проекта, «раскладывать все по полочкам», давать в руки инструменты и технологии в деталях, выделять дополнительные ресурсы, но из этого так ничего эффективного и не получается. Он апеллирует к большим рискам, нехватке ресурсов, неустранимым неопределенностям в условиях реализации проекта, к отсутствию готовых решений возникающих проблем. Эти решения он не смог найти ни в тех практических занятиях и «учебных» проектах, в которых он участвовал, ни в «обучении» дисциплинам управления проектами в целом.

Значительно больше проблем подбора преподавателей. Основные источники этих проблем – недостаточная квалификация наставника-преподавателя, отсутствие опыта ведения реальных проектов, узкая зашоренность на каких-то отдельных дисциплинах управления проектами. «Преподаватель» дисциплин управления проектами – это скорее наставник, и желательно, чтобы он был носителем энциклопедических знаний и аккумулированного опыта в области управления проектами. И опять же здесь все определяет опыт. Рафинированное преподавание «теории» управления проектами является метафизическим упражнением, а типичная реакция слушателей на такие мероприятия обычно характеризуется ими как «сплошная вода».

Наставник-преподаватель должен быть действующим управляющим проектов, тогда он не отрывается от жизни, тогда он глубже понимает чаяния слушателей и даже на уровне интуиции ощущает, кому и что из слушателей необходимо акцентировать при рассмотрении опыта и знаний управления проектами. Такой опытный специалист, параллельно ведущий проекты, на практике знает, «чем живет управляющий», какие слабые места в типовых реально идущих проектах, что можно взять положительного из опыта успешных высокоеффективных проектов.

Что касается проблемы взаимосвязи обучения проектному управлению с обучением другим управленческим дисциплинам, то

это следствие отсутствия системы университетского образования по проектному управлению, дающего всестороннюю картину методов проектного управления в широком контексте и во взаимосвязи с другими методами управления. Подавляющая часть предлагаемых обучающих программ направлена на изучение «Свода знаний по управлению проектами» (PMBOK PMI) или отдельных его областей в более или менее углубленном объеме. Основной смысл этого обучения сводится к систематизации и формализации методов управления проектами и подготовке к сертификационному экзамену. Как правило, знаний, получаемых в этих центрах, оказывается достаточно для сдачи экзамена по одной из международных сертификационных систем. Значение этих знаний трудно переоценить, без них нет современного менеджера проектов. Но за рамками такого обучения, как правило, остаются многие другие важнейшие вопросы, такие как, например, взаимосвязь проектов со стратегией предприятия, компании, организации, взаимодействие проектного и административного управления и т. д.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Россия в мировом сообществе управления проектами [Текст] // Стратегия и конкурентоспособность. – 2006. – № 6 (9).
2. Мескон, М.Х., Альберт, М., Хедуори, Ф. Основы менеджмента [Текст] / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. – М. : Дело, 1998. – 800 с.
3. Неизвестный, С. Элементы мастерства менеджера проекта [Текст] / С. Неизвестный // Intelligent Enterprise. – 2005. – №3.
4. Бурков, В.Н., Новиков, Д.А. Как управлять проектами [Текст] / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М. : Синтег, 1997 – 190 с.
5. Кремнева, Ю.В. Проблемы развития проектного управления в России: социологический подход [Текст] : дис. ... канд. социол. наук / Ю.В. Кремнева. – Н. Новгород, 2005. – 157 с.
6. Управление проектами: учебное пособие [Текст] / И.И. Мазур и др.; под общ. ред. И.И. Мазура и В.Д. Шапиро. – М. : Издательство «Омега-Л», 2009. – 960 с.
7. Управление проектом. Основы проектного управления [Текст] : учебник / кол. Авторов ; под ред. проф. М.Л.Разу. – М. : КНОРУС, 2007. – 768 с.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ВОЕННО-КОСМИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ ИМЕНИ А.Ф. МОЖАЙСКОГО (ФИЛИАЛ Г. ЯРОСЛАВЛЬ)

В сферу профессиональных обязанностей заведующего методическим кабинетом Ярославского филиала Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского входит:

- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта обучения и воспитания курсантов;
- оказание методической помощи в организации и проведении педагогических (методических) экспериментов на кафедрах и факультетах;
- повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава филиала;
- оказание методической помощи преподавателям в подготовке и проведении показных, открытых и инструкторско-методических занятий;
- участие в выпуске методических сборников (бюллетеней);
- организация выставок педагогической и методической литературы.

Все эти сферы деятельности методического кабинета в той или иной степени связаны с презентационной деятельностью.

Сегодня презентационная деятельность является важным направлением работы любого вуза, учреждения или организации.

В существующем штате филиала академии нет подразделения, основной задачей которого является презентационная деятельность. Элементы презентационной деятельности возложены на несколько структурных подразделений филиала (отдел информационных технологий, учебно-методический отдел, отдел организации научной работы, кафедры). Это не позволяет в полном объеме и на профессиональном уровне использовать агитационные, информационные, рекламные, воспитательные и другие возможности презентационной работы. Кроме этого, в процессе реформирования Вооруженных сил РФ в

вузе ликвидирована такая структура как отдел воспитательной работы, а часть работы, которой занимался отдел (например - осуществление деятельности телекоммуникаций), должна кем-то выполняться.

Предлагаемая модель управления презентационной деятельностью филиала академии включает:

- руководителя (начальник филиала, заместитель по учебной и научной работе);
- исполнителя (выставочно-презентационный отдел или выставочно-презентационная группа отдела информационных технологий филиала);
- заказчика (кафедры и подразделения филиала);
- потребителя (кафедры и подразделения филиала, вышестоящие управления и штабы, другие вузы, учреждения и организации).

Презентационная деятельность, по нашему мнению, должна осуществляться под руководством начальника филиала через заместителя по учебной и научной работе, выставочно-презентационным отделом в тесном взаимодействии с отделом информационных технологий, учебно-методическим отделом и отделом организации научной работы филиала.

Презентационная деятельность филиала академии должна проводиться в целях совершенствования учебной, научной, методической работы и пропаганды достижений в этих сферах деятельности вуза, улучшения организации военно-исторической, патриотической и культурно-воспитательной работы с курсантами, усиления взаимодействия с организациями, учреждениями и вузами города Ярославля и России.

Задачами выставочно-презентационного отдела (группы) должны являться:

- подготовка к участию филиала академии в проведении международных, всероссийских и региональных выставок;
- организация и проведение выставок в филиале;
- работа по подготовке и созданию: печатной презентационной продукции, презентационного сайта, презентационных (мобильных) стендов, наружной рекламы, внутреннего оформления зданий и помещений, раздаточной

рекламной продукции, презентационных дисков, презентационных фильмов;

- информационная работа.

Предлагаемая модель управления презентационной деятельностью филиала поможет поднять все сферы деятельности вуза по подготовке высококвалифицированных специалистов Военно-космической обороны Российской Федерации на еще более высокий уровень.

УДК 378.046.4

P.B. Майер (Глазов)

ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дополнительное профессиональное образование предусматривает изучение основ компьютерного моделирования [1]. Эффективный метод изучения этой дисциплины состоит в использовании электронного учебника, в котором определено понятие модели, рассмотрены основные методы компьютерного моделирования и представлены компьютерные программы, позволяющие промоделировать те или иные системы. Создание такого учебника – важная научно–методическая проблема, имеющая большое практическое значение.

Автор статьи более 10 лет работает в этом направлении; полученные результаты представлены на сайте <http://kompr-model.narod.ru>. В частности на нем размещены электронные варианты учебного пособия [2], а также выложены первые 6 глав учебника «Компьютерное моделирование», рассчитанного на студентов педагогических вузов [3]. В нем рассмотрены следующие теоретические темы: 1. Компьютерное моделирование как метод научного познания. 2. Непрерывно–детерминированные модели динамических систем с конечным и бесконечным числом степеней свободы. 3. Дискретно–детерминированные модели. 4. Дискретно–стохастические модели. 5. Непрерывные стохастические модели. Кроме того, учебник содержит большое количество задач, решение которых предполагает создание компьютерных моделей на языке Pascal. Рассмотрим некоторые из них.

Задача 1. Нитяной маятник, состоящий из подвешенного на нити тела, находится в горизонтальном потоке воздуха. Скорость движения воздуха в потоке изменяется случайным образом, а направление остается неизменным. Необходимо изучить движения маятника, получить кривую распределения его угловой координаты φ , найти ее среднее значение и среднеквадратическое отклонение. Пусть масса тела $m = 0,4$ кг, длина нити $l = 0,5$ м, момент инерции $I = ml^2 = 0,1$ $\text{кг} \cdot \text{м}^2$, коэффициент сопротивления $r = 0,1$ $\text{Н} \cdot \text{м} \cdot \text{с}$. Будем считать, что порывы ветра имеют равную длительность $t_b = 0,8$ с, силу $F = 2$ Н и следуют один за другим через промежутки времени $t_{np} = 2 + t_{cl}$ (с), где t_{cl} — случайная величина, распределенная по нормальному закону: $t_{cl} = \exp(-x^2/2\sigma)/\sigma\sqrt{2\pi}$ (с), где $\sigma = 0,4$, а x — равномерно распределенная в интервале $[0; 1]$ величина. Ветер создает вращающий момент $Fl \cos \varphi$. Из уравнения динамики вращательного движения:

$$I\dot{\varphi} = F(t)l \cos \varphi - r\omega - mgl \sin \varphi,$$

$$\varepsilon^{t+1} = (F^t l \cos \varphi^t - r\omega^t - mgl \sin \varphi^t) / I,$$

$$\omega^{t+1} = \omega^t + \varepsilon^{t+1} \Delta t, \quad \varphi^{t+1} = \varphi^t + \omega^{t+1} \Delta t.$$

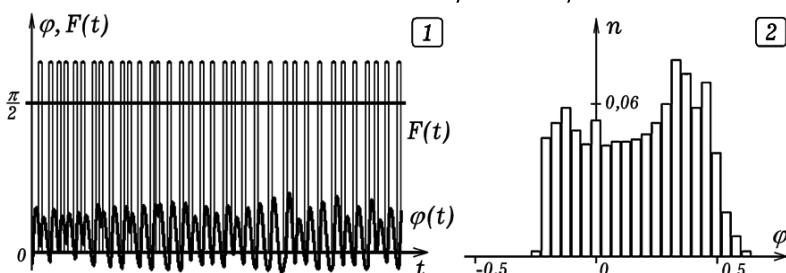


Рис. 1. Изучение колебаний маятника в потоке воздуха.

Используемая программа [2, 3] содержит цикл по времени, в котором случайным образом разыгрываются промежутки времени между порывами ветра и с шагом Δt рассчитываются ускорение, скорость и координата маятника. На экране строится график $\varphi(t)$. Кроме того, для изучения распределения угла φ определяется количество раз n_j , когда значение случайной величины φ попадает в один из интервалов $[\varphi_j, \varphi_{j+1}]$, где $\varphi_j = \varphi_0 + j\Delta\varphi$, $j = 0, 1, 2, 3, \dots$, а $\Delta\varphi$ – ширина интервала. Результаты подсчетов сохраняются в массиве $n[j]$ и используются для построения гистограммы относительных частот (рис. 1.2). Здесь среднее значение угла $\varphi_{cp} = 0,186$ рад, а среднее квадратическое отклонение СКО = 0,216 рад.

Задача 2. Имеется металлическая сетка между двумя электродами, из которой случайным образом с вероятностью q удалены некоторые узлы. Необходимо изучить зависимость вероятности образования переколяционного кластера, соединяющего электроды, от вероятности наличия узла $p = 1 - q$. Для этого используется метод статистических испытаний, реализованный в программе [2, 3]. Сначала, исходя из заданной вероятности p наличия занятой ячейки, случайным образом формируется ячеистая структура (рис. 2.1), после чего определяется, содержит она переколяционный кластер или нет. Эта процедура многократно повторяется, что позволяет определить вероятность переколяции P при данном p . Затем проводится аналогичный вычислительный эксперимент при других p и строится график зависимости $P(p)$ (рис. 2).

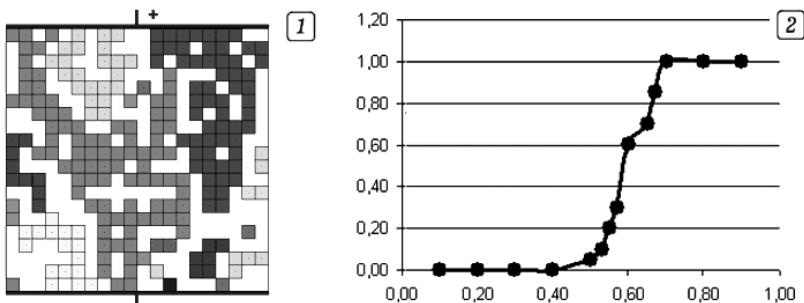


Рис. 2. Изучение перколоции методом статистического моделирования.

Задача 3. С помощью вероятностных клеточных автоматов промоделировать жизнь колонии бактерий, потребляющих вещества из питательной среды. Допустим, что каждая ячейка двумерной среды может находиться в 6 живых (возбужденных) состояниях $s = 1, 2, \dots, 6$ или в мертвом состоянии $s = 0$. Живая клетка потребляет полезные вещества из питательной среды (их количество в каждой ячейке записывается в массиве $p[i, j]$), и остается живой 6 тактов, после чего умирает от старости. При этом количество полезных веществ p_{ij} в данной ячейке с каждым тактом уменьшается на Δp_1 . Если $p_{ij} = 0$, то клетка погибает от голода. Если ячейка мертва $a_{ij} = 0$, а количество питательных веществ меньше заданного уровня U_2 , то оно с каждым шагом повышается на некоторую положительную случайную величину Δp_2 : $p_{ij} = p_{ij} + \Delta p_2$. Чтобы ячейка a_{ij} ожила, ей необходимо иметь 3 или более живых соседа, а уровень питательных веществ p_{ij} не должен быть меньше U_1 . Результаты моделирования приведены на рис. 3. При определенных параметрах модели происходит автоловной процесс, возникают спиральные автоловны [3]. В других случаях по среде

распространяется одиночная волна возбуждения, либо все живые ячейки быстро погибают от недостатка питания.

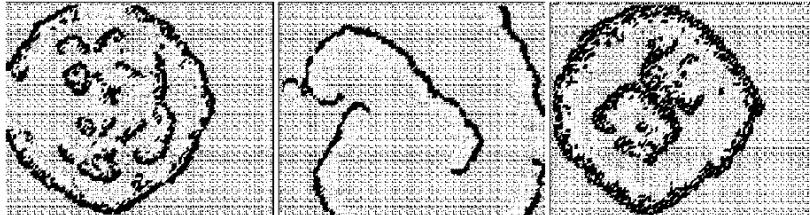


Рис. 3. Рост колонии бактерий: вероятностный КА.

Задача 4. Имеется однородная пластина, на которой расположены источник тепла и источник холода известной мощности. Границные условия заданы. Необходимо решить уравнение теплопроводности в полярных координатах и рассчитать температуру в различных точках пластины. Запишем уравнение теплопроводности в полярных координатах [2]:

$$\frac{\partial T}{\partial t} = a \left(\frac{1}{r} \frac{\partial T}{\partial r} + \frac{\partial^2 T}{\partial r^2} + \frac{1}{r^2} \frac{\partial^2 T}{\partial \alpha^2} \right) + \frac{q(x, y)}{\rho c}.$$

В конечных разностях получаем:

$$T_{i,j}^{t+1} = T_{i,j}^t + a \frac{T_{i+1,j}^t - T_{i-1,j}^t}{2r\Delta r} \Delta t + a \frac{T_{i-1,j}^t - 2T_{i,j}^t + T_{i+1,j}^t}{\Delta r^2} \Delta t + \\ + a \frac{T_{i,j-1}^t - 2T_{i,j}^t + T_{i,j+1}^t}{\Delta \alpha^2 r^2} \Delta t + \frac{q_{i,j} \Delta t}{\rho c}.$$

Предлагаемая программа представлена ниже. Он содержит два вложенных цикла по i и j , в которых перебираются все узлы двумерной сетки и пересчитываются значения $T_{i,j}$ на следующем временном слое. При ее запуске на экране появляется цветное изображение, границы одноцветных областей соответствуют изотермам. Пример результата вычислений приведен на рис. 4.

```

uses crt, graph; { Free Pascal }
const N=100; M=100; a=0.4; R0=3; dr=0.1; dt=0.005;
var i,j,k,Gd,Gm: integer; q,dal,al,pi,r: real;
T: array[0..N+1,0..M+1] of real;
BEGIN
  Gd:=Detect; InitGraph(Gd, Gm, 'c:\bp\bgi');
  pi:=arctan(1)*4; dal:=pi/M/2;
  Repeat
    For i:=1 to N do
      For j:=1 to M do begin
        r:=R0+i*dr; q:=0;
        If (abs(I-40)<6)and(abs(j-70)<6) then q:=-80;
        T[i,j]:=T[i,j]+a*((T[i+1,j]-T[i-1,j])/2/r/dr+
        (T[i-1,j]-2*T[i,j]+T[i+1,j])/dr/dr+(T[i,j-1]-2*T[i,j]+T[i,j+1])
        /dal/dal/r/r)*dt+q*dt;
        T[1,j]:=-50; T[N,j]:=90; T[i,1]:=T[i,2];
        T[i,M]:=T[i,M-1]; end;
      If k mod 10=0 then For i:=1 to N do For j:=1 to M do
        begin r:=30*(R0+i*dr);
        al:=dal*j; setcolor(round(abs(T[i,j]/5+3)));
        circle(100+round(r*cos(al)),20+round(r*sin(al)),2);
        end; inc(k);
    until KeyPressed; CloseGraph;
END.

```

Рис. 4. Результаты вычислений.

Таким образом, компьютерное моделирование – это новый и довольно сложный курс в цикле информационных дисциплин. Постольку, поскольку курс является междисциплинарным курсом и для его успешного освоения требуется наличие самых разнообразных знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гулд, Х., Тобочник, Я. Компьютерное моделирование в физике [Текст]. – В 2 ч. / Х. Гулд, Я. Тобочник. — М. : Мир, 1990. — Ч. 2. — 400 с.
2. Майер, Р.В. Задачи, алгоритмы, программы [Электронный ресурс]. – URL: <http://komp-model.narod.ru>. (Дата обращения 05.12.2012.)
3. Майер, Р.В. Компьютерное моделирование [Электронный ресурс] : учебн. для студентов пед. ин-тов. – URL: <http://komp-model.narod.ru>. (Дата обращения 05.12.2012.)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

Сохранение здоровья нации стало важнейшей задачей государственной политики в нашей стране, так как состояние здоровья российских детей вызывает серьёзную тревогу у специалистов. С введением в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования одной из важнейших задач становится сохранение и укрепление здоровья детей в процессе их воспитания и развития. Федеральные государственные требования (ФГТ) направлены на создание комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников. Актуальность формирования у детей уже в период дошкольного детства представлений о здоровье, ответственного отношения к его сохранению отражена в образовательной области «Здоровье». Содержание данной образовательной области направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирования основ культуры здоровья. В рамках реализации ФГТ большое значение приобретает использование в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения здоровьесберегающих технологий, как наиболее эффективных в деле сохранения и укрепления здоровья детей.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей была актуальна всегда. Л.С. Выготский в одной из своих работ отмечал, что крайне необходимым условием здоровьесбережения является творческий характер педагогического процесса. По мнению автора, включение ребёнка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализацией той поисковой активности, от которой зависит развитие человека, его адаптационный потенциал, способствует достижению цели работы школы - развитию личности учащегося, но и снижает вероятность наступления утомления. Цепочка взаимосвязи здесь простая: обучение без творческого заряда - неинтересно, а значит, в той или

иной степени, является насилием над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе [2].

В.А. Сухомлинский также считал очень важным вопрос о сохранении здоровья детей: «Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье ребенка – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [7].

Центральным в категориальном аппарате психологии здоровья является понятие «здоровья». На сегодняшний день существует множество определений данного понятия. Так, в словаре С.И. Ожегова под здоровьем понимается «правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие» [5]. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. По мнению Т.В. Карасевой, здоровье - это комплексное и, при этом, целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его социальные функции [4].

Основоположником научной системы физического воспитания и формирования здорового человека считается русский ученый П.Ф. Лесгафт. Из его школы вышел целый ряд авторских учений, систем и технологий. Однако единая, достаточно цельная технология здоровья ребенка в России еще создается. В настоящее время в российском образовательном пространстве наибольшую известность получили валеологические концепции, технологии ученых и педагогов-новаторов Б.П. и Л.А. Никитиных, Л.А. Базарного, Ю.А. Змановского.

В настоящее время в педагогической практике идет активный поиск решения проблем здоровья детей, создаются здоровьесохранные и здоровьес развивающие локальные технологии, в содержании которых выделяются следующие направления:

1. Физическое воспитание – составная часть физической культуры, педагогический процесс, направленный на то

чтобы формировались двигательные навыки, психофизические качества, чтобы достигалось физическое совершенство. Это один из решающих факторов физического развития личности.

2. Социально-ориентированное направление (охрана прав детства в области здоровья, формирование здорового образа жизни, здоровое питание, режим, борьба с вредными привычками, психогигиена, половое просвещение).

3. Медико-психологическое направление (медицинско-гигиенические диагностики, мониторинг, профилактика заболеваний, помощь в лечении, психогигиена и психотерапия).

Общими концептуальными положениями технологий сохранения и укрепления здоровья, установленными современной наукой и практикой, считаются следующие:

- Приоритет здоровья над другими ценностями.
- Здоровье – главная жизненная ценность. Забота о здоровье необходима здоровому и больному человеку.
- Валеологический подход. Триединый принцип валеологии: формирование, сохранение и укрепление здоровья индивида.

Под здоровьесберегающими технологиями в дошкольном образовании подразумеваются технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в дошкольном учреждении: детей, педагогов и родителей. Здоровьесберегающие образовательные технологии – качественная характеристика любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», это совокупность приемов, принципов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания и развития задачами здоровьесбережения (Н.К. Смирнов). По определению Л.Н. Дыбовой, Е.В. Макшевой, здоровьесберегающие технологии в образовании – это все те же психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье, как о ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [3].

Предназначением здоровьесберегающих технологий на современном этапе является обеспечение высокого уровня реального здоровья ребёнку, воспитание валеологической культуры, как совокупности осознанного отношения ребёнка к своему здоровью. Валеологическое воспитание обусловлено методами и приёмами, позволяющими получать необходимые знания в доступной и интересной форме, тем самым приобщая детей к здоровому образу жизни.

В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. N 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» в частности говорится: Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников представляют собой систему необходимых условий, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся, воспитанников [1]. К ним относятся:

1. Целостность системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников. Данное требование включает в себя системность деятельности по вопросам здоровьесбережения, взаимодействие учреждения с органами исполнительной власти, научными учреждениями, учреждениями культуры и спорта. Важная роль отводится преемственности и непрерывности обучения детей здоровому образу жизни, а так же комплексному воздействию всех специалистов.

2. Соответствие инфраструктуры образовательного учреждения условиям здоровьесбережения воспитанников. Сюда входит соответствие состояния и содержания территории, здания и помещений, а также и их оборудования требованиям санитарных правил, требованиям пожарной безопасности, требованиям безопасности дорожного движения, наличие и необходимое оснащение помещений для питания обучающихся, воспитанников, а также для хранения и приготовления пищи в соответствии с требованиями санитарных правил; оснащение учебных кабинетов, спортивных сооружений необходимым оборудованием и инвентарем в соответствии с требованиями санитарных правил для освоения основных и дополнительных образовательных программ и многое другое.

3. Рациональная организация образовательного процесса подразумевает включение в основную общеобразовательную программу разделов по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, реализацию дополнительных образовательных программ, ориентированных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

4. Организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательном учреждении. Большое внимание следует уделять организации физкультурно-оздоровительной работы с обучающимися, воспитанниками всех групп здоровья; выполнению комплекса упражнений во время регламентированных перерывов для снижения нервно-эмоционального напряжения, утомления зрительного анализатора, устранения влияния гиподинамии, гипокинезии, а также предотвращения развития познотонического утомления. Кроме этого, должны быть использованы динамические паузы (динамические перемены), физкультминутки на уроках, занятиях, способствующие эмоциональной разгрузке и повышению двигательной активности детей.

5. Организация системы просветительской и методической работы с участниками образовательного процесса по вопросам здорового и безопасного образа жизни.

6. Комплексное сопровождение системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников.

7. Мониторинг сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников.

Основными показателями мониторинга являются:

- регулярный медико-педагогический анализ данных о состоянии здоровья детей;
- анализ результатов динамических наблюдений за состоянием здоровья детей;
- наличие карты здоровья ребёнка;
- создание системы медико-педагогического контроля.

Одним из главных условий реализации здоровьесберегающих технологий в соответствии с ФГТ является формирование современного единого здоровьесберегающего пространства в дошкольном образовательном учреждении.

Представления о здоровье усваиваются дошкольниками в процессе разных видов деятельности и становятся регулятором его поведения. Немаловажную роль здесь играет интегрирование здоровьесберегающей деятельности с другими видами детской деятельности: познавательной, художественно-эстетической и др. В образовательную деятельность вносятся такие виды здоровьесберегающих технологий как музыкотерапия, дыхательная гимнастика, самомассаж, элементы йоги, спортивные танцы, фитнес-аэробика. Всё большее распространение как средство здоровьесбережения получают также различные виды театрализованной деятельности. Очень популярна пальчиковая гимнастика, которая является и средством релаксации, и средством развития мелкой моторики рук.

Важнейшей частью рациональной организации единого здоровьесберегающего пространства в ДОУ является работа, направленная на снижение чрезмерного функционального напряжения воспитанников, создание условий для снятия перегрузки. Данная работа включает в себя:

- соблюдение гигиенических норм и требований к организации нагрузки при осуществлении непосредственной образовательной деятельности;
- использование методов и методик обучения, адекватных возрастным возможностям воспитанников;
- введение инноваций в образовательный процесс только под контролем специалистов;
- строгое соблюдение требований к использованию технических средств обучения.

Действенным средством профилактики перегрузок и стрессов является активный отдых, который способствует предупреждению утомления, повышению резервных возможностей детского организма. Яркий пример активного отдыха – физкультминутки, которые помогают снять нервное напряжение, уменьшить статистическую нагрузку на детей, активизировать внимание. При проведении физкультминуток используются кратковременные физические упражнения, которые способствуют снятию утомляемости, восстановлению умственных способностей. Также эти упражнения улучшают кровообращение, снимают напряжение нервной системы, активизируют мыслительную деятельность, создают положительный эмоциональный настрой,

повышают интерес к занятию. Всё это благополучно оказывается на улучшении психоэмоционального состояния ребёнка, побуждает к активизации двигательной деятельности.

Использование в воспитательно-образовательном процессе здоровьесберегающих технологий в рамках ФГТ позволит обеспечить в дошкольном учреждении реализацию самой важной задачи дошкольного образования – сохранение и укрепление здоровья детей, а также комплексный подход к реализации эффективной деятельности ДОУ по всем приоритетным направлениям развития детей. Также с помощью здоровьесберегающих технологий можно качественно повысить результативность воспитательно-образовательного процесса, сформировать у педагогов и родителей необходимые ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей. Особенно эффективным использование здоровьесберегающих технологий будет при условии взаимодействии всех специалистов с учетом клинического статуса и индивидуальных особенностей ребенка, а также с учетом грамотной управленческой деятельности руководителя ДОУ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников».
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – С. 87.
3. Дыбова, Л.Н., Макшева, Е.В. Создание здоровьесохраняющей системы работы в ДОУ [Текст] / Л.Н. Дыбова, Е.В. Макшева. – Ярославль, 2009. –21 с.
4. Карасева, Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий [Текст] / Т.В. Каравес // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 11.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М, 1988. – С. 187.
6. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ. – 2005. – С. 320.

7. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М., 1973. – 231 с.

УДК 378.147

Т.В. Макеева (Ярославль)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В социальной сфере актуальность приобретают проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы: особенности профессиональной социализации, профессиональной идентичности, формирование у студентов компетентности и готовности к профессиональной деятельности.

Развитие социальной работы как профессиональной деятельности обуславливает новую парадигму социального работника, которая определяет его как главного субъекта профессиональной деятельности в социальной сфере, выдвигает систему требований к квалификации и морально-этическому поведению специалиста. «Сегодня для того, чтобы быть социальным работником, недостаточно иметь доброе отношение к людям, нужно обладать профессиональными компетенциями, так как помогать надо уметь, а милосердие должно быть эффективным. Профессиональная подготовка данного специалиста требует выявления специфики его личностных и функциональных характеристик» [1;3].

Целью исследования была разработка и обоснование инновационных технологий сопровождения процесса профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях педагогического вуза.

Анализ современного состояния профессиональной подготовки специалистов по социальной работе показывает, что закрепление выбора данной профессии требует особого внимания на протяжении всего периода обучения в вузе. В действующей системе профессионального образования специалистов социальной работы обнаруживается немало нерешенных проблем в области разработки содержания и моделей их подготовки.

Практика подготовки будущих специалистов социальной сферы показывает, что качество и успешность профессиональной подготовки в вузе повысится при следующих условиях:

- определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность закрепления профессионального выбора на протяжении всего периода обучения в вузе;
- спроектирована технология закрепления профессионального выбора.

Опираясь на исследование Ю.С. Коняхиной, была реализована следующую технология закрепления профессионального выбора студентов по направлению подготовки «Социальная работа» [2; 17].

Технология закрепления профессионального выбора студентов включает в себя следующие компоненты:

1. *Целевой*, в который входит формирование представлений о профессии, мотивация выбора профессии.
2. *Содержательный* - разработка и пополнение содержания учебного материала, рабочих программ и УМК, а также корректировка и структурирование УМК на основе личностно-ориентированного подхода.
3. *Процессуальный*, включающий в себя формы учебного процесса (традиционные: лекции, семинары, практические, лабораторные занятия, самостоятельная работа; нетрадиционные (инновационные): дистанционное тестирование, мини-конференции, ролевые игры) и внеучебного процесса (традиционные: беседы, встречи со специалистами, учебная практика нетрадиционные (инновационные): тренинги, участие в круглых столах и научно-исследовательских проектах, дискуссиях).
4. *Результативный* - сформированность представлений о видах профессиональной деятельности социального работника, социальных служб, готовность к учебной деятельности, а также эффективное включение в процесс обучения будущей профессии.

Таким образом, действенность закрепления профессионального выбора возрастает по мере включения студентов в разнообразные виды социально-значимой, научно-познавательной, проектной и практико-ориентированной деятельности.

Проведена диагностика отношения к выбранной профессии у студентов 1-3 курсов дневного отделения и 1 и 3 курсов заочного отделения (всего в диагностике приняли участие 90 студентов- 62 студента дневного отделения, 28 человек - студенты заочного отделения), которая позволила выявить следующие типичные проблемы:

- незавершенность процесса выбора,
- неуверенность в собственных возможностях,
- непонимание сути будущей профессии,
- сужение понимания границ профессиональной сферы на уровне общественных стереотипов и т.д.

Диагностика проводилась с помощью анкетирования и эссе «Путеводитель в жизни и деятельности».

В ходе исследования выявлено рассогласование нормативной и реальной социализации будущего специалиста: большинство студентов видят в будущей работе средство для реализации собственных проблем, в то время как центром профессиональной мотивации должен быть клиент. Если в процессе обучения данный вид мотивации не удается актуализировать, профессиональное развитие будет определенным образом деформировано, а профессиональная социализация окажется нерезультативной.

Одной из наиболее распространенных причин выбора факультета стала его гуманитарная направленность что объясняется следующими причинами: большая часть студентов факультета при поступлении не имеет четко выраженных профессиональных намерений, что существенным образом влияет на их профессиональную социализацию и затрудняет первичную профессиональную идентичность.

Негативным моментом, влияющим на профессиональную социализацию будущих специалистов, стало то, что значительная часть студентов выбирают профессию случайно. Более 50% респондентов отмечают случайный характер при выборе профессии и желание просто получить высшее образование. В ряде высказываний отмечалось неадекватное и пренебрежительное отношение к профессии социального работника («мне все равно кем быть, главное, что бы работать с людьми, мне нужно высшее образование и работа с людьми, пошел туда, где нет математики...», или такое резкое высказывание «ненавижу людей,

не люблю детей...»). Одной из причин такого положения является слабая информированность студентов о профессии, отсутствие ранней профориентационной работы, низкая оплата труда, недостаточный престиж профессии.

Среди личных качеств, способствующих эффективности решения профессиональных задач, студенты направления социальная работа выделили такие качества, как доброта (78%), честность (42%), терпение (45%), харизматичность (28 %).

Но в современных условиях для того, чтобы стать социальным работником, недостаточно иметь доброе отношение к людям, нужно обладать профессиональными компетенциями, поскольку помогать надо профессионально, а милосердие должно быть эффективным.

Важным критерием, влияющим на успешность профессиональной социализации будущих специалистов, является установка на работу по выбранной специальности. Не собираются в дальнейшем работать по специальности 48% студентов. Однако большинство собираются пробовать себя в смежных отраслях деятельности. Среди причин нежелания работать по специальности на первом месте у студентов низкая заработка плата, отсутствие интереса к профессии и ее непрестижность. Еще одной причиной выступает возможность работать в более привлекательной для себя сфере деятельности. Подавляющее большинство студентов более 80% хотели бы работать в социальной сфере при наличии более высокой оплаты труда.

Разработанная технология направлена на расширение интереса студентов к выбранному направлению подготовки и пониманию специфики будущей профессии. Данная технология предполагает использование дополнительных форм работы, направленных на формирование у студентов мотивации, активности и включенности в процесс профессиональной подготовки.

В течение 2012 года в процессе подготовки социальных работников проведены различные профессионально ориентированные мероприятия в рамках партнерского взаимодействия с учреждениями социальной сферы г. Ярославля и Ярославской области: круглый стол для студентов «Моя профессия – социальный работник», встреча с передовиками социальной службы в День социального работника, областной выездной

многопрофильный лагерь для пожилых граждан «Второе дыхание» (санаторий «Малые соли» Некрасовский р-н), областной выездной многопрофильный лагерь для детей-инвалидов (санаторий «Малые соли» Некрасовский р-н), выездные встречи с социальными работниками в рамках Дня пожилого человека (п. Красные ткачи) и др. Большую поддержку в организации мероприятий оказали Ярославское отделение общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников» и Управление социальной поддержки населения и труда Администрации Некрасовского муниципального района.

Подобные мероприятия дают возможность студентам окунуться в реальный мир социальной работы, подискутировать со специалистами, самим поучаствовать в социально-значимых проектах, что позволяет проектировать свою дальнейшую профессиональную карьеру, выстраивать индивидуальные образовательные маршруты.

Таким образом, принцип современной индивидуально-ориентированной профессиональной подготовки социальных работников является основополагающим. Процесс профессионального образования основан на внутренней мотивации студента, потребности анализировать проблемы социальной сферы, быть участником дискуссий и круглых столов, иметь навыки социального проектирования. Задача вуза - предоставить возможности для полноценного раскрытия творческого и научного потенциала студентов, включение их в практическую сферу деятельности с первого курса, поддержка и стимулирование профессионально-личностного роста в обстановке взаимодействия с реалиями социальной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Базарова, Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза [Текст] : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Т.С. Базарова; Бурятский государственный университет. - Улан-Удэ, 2010.- 45 с.
2. Коняхина, Ю.С. Проектирование и реализация технологии закрепления профессионального выбора будущих специалистов по социальной работе [Текст] : автореф. дисс. ...

кандидата пед. наук / Ю.С. Коняхина. – Тольятти :
Тольяттинский государственный университет, 2012.- 23 с.

УДК 378.046.4

Т.А. Мартынчук (Сыктывкар)

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ (ОПЫТ СЫКТЫВКАРСКОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ИМЕНИ
И.А.КУРАТОВА)**

Система дистанционного обучения в России активно развивается в самых разнообразных областях образования и подразумевает учебный процесс, при котором взаимодействие преподавателя и участников осуществляются с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. Спрос на такую форму обучения возрастает, поскольку многие специалисты нуждаются в повышении квалификации или переподготовке, но не имеют достаточно времени, чтобы пройти полноценный курс по очной форме. Предоставление обучаемым возможности самим получать образование, пользуясь различными информационными ресурсами и технологиями, делают взаимодействие учащихся с преподавателями более интенсивными, чем при традиционной форме учебного процесса. Дистанционное обучение – индивидуализированное, но вместе с тем, дает возможности коммуникации не только с преподавателем, но и с другими обучающимися, сотрудничество в процессе деятельности. Кроме того, стоимость дистанционного обучения существенно ниже, что также является его преимуществом. Многие учебные заведения активно используют дистанционные программы, как составную часть образовательного процесса.

Распространение Интернета и большие возможности технических средств связи выдвигают интернет-технологии на ведущее место в качестве основы дистанционного обучения. В. Канаво, опытный специалист в этой области, отмечает пользу всемирной паутины для различных моделей дистанционного обучения следующими факторами: возможностью оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема и вида

(визуальной, звуковой, текстовой, графической) и осуществлением обратной связи (электронная почта, чат); хранением и оперативным изменением файлов; возможностью доступа к различным источникам информации (сайтам, базам данных, электронным библиотекам и т.д.); организацией конференций, в том числе в режиме реального времени; перенесением полученных материалов на электронные носители и работы с ними пользователей.

В качестве примера организации дистанционного курса проследим опыт творческой Интернет-лаборатории «Лестница успеха», созданной на базе СГПК, в которой на данный момент приняли участие 32 сотрудника. Целью тренинга явилось исследование различных возможностей всемирной паутины, способствующих организации эффективного образовательного процесса. При создании лаборатории был создан антураж лестницы из 10 ступеней, постепенный подъем по которой способствует успешному обитанию педагогов в среде Интернет. Разработанные учебные материалы курса состоят из блоков: инструктивного, информационного, контрольного, коммуникативного и управляющей системы, объединяющей все это воедино.

Успешность дистанционного обучения во многом зависит от особенностей подготовки материалов и организации процесса. Как правило, при разработке дистанционного курса необходимо участие автора, методиста, дизайнера, программиста. Качество разработанного продукта зависит от слаженной работы всей команды. В нашем случае все сделано одним человеком, что имеет свои достоинства и недостатки.

Для организации дистанционных курсов выбирается Интернет-площадка, в данном тренинге выбрана система Google. Бесплатный сайт, созданный специально для Интернет-лаборатории, работает в закрытом режиме, доступ к которому открывается при предварительном запросе и разрешении владельца. На сайте размещены: общие сведения о курсе, его назначение, цели, задачи, содержание, структура, условия приема в группу обучения, предполагаемый результат, анкета для предварительного знакомства с потенциальными участниками. Необходимыми компонентами дистанционного обучения являются координаты для связи с тьютором.

При создании интернет-лаборатории большое внимание мы уделили дружественному интерфейсу и логотипу курса, не

отвлекающим внимания участников и стимулирующих к продолжению и успешному завершению работы. Учитывая недостаточную мощность Интернета большинства пользователей, веб-страницы курса созданы с небольшим количеством рисунков, поскольку насыщенные графические элементы требуют времени для загрузки и делают процесс обучения неудобным. На главной странице показана структура тренинга и аннотация разделов, связанных между собой гиперссылками. Обучение разбито на отдельные ступени, в пределах которых обучающийся имеет возможность ознакомиться с материалами. Модульную подачу материала рекомендовал еще Ф. Дистервег в «Руководстве к образованию немецких учителей», смысл которых заключается в распределении каждого материала на ступени и небольшие законченные части; недопущении существенных перерывов в работе, возбуждении любознательности ученика, распределении и расположении материала таким образом, чтобы при изучении нового снова повторялось предыдущее. Эти ключевые положения являются актуальными и в наше время при использовании современных педагогических технологий. По тренингу был определен календарь срока обучения, проведено тестирование и проверка слаженности работы сайта автором и экспертами, по результатам которых курс усовершенствовался и был запущен по адресу – <https://sites.google.com/site/lestuspeh/>. Материалы лаборатории сразу были открыты для работы зарегистрировавшихся участников. Целесообразным моментом явился одновременный доступ к блоку мониторинга достижений самостоятельной деятельности обучаемых, контроля результатов их работы.

В течение февраля 2012г. велась активная работа в лаборатории. Курсантами стали педагоги разных возрастов (25-30 лет - 11%; 30-35 лет – 36%; 35-40 лет – 18%; 40-45 лет -3%; 45-50 лет – 18%; 50-55 лет – 11%; 55 и более - 3% от числа участников), при этом большинство из них постоянно пользуется Интернетом - 65%, часто - 24 %, иногда - 11 %. Собственные сайты имели 11% участников, у 6% были попытки их создать. Очевидно, что аудитория тренинга была различной, и это вызывало определенный интерес. Участники курса познакомились с сервисами Google, создали сайты, научились встраивать в них фотографии, презентации, анкеты, видеофильмы, облака тегов, ленты времени.

Представленные материалы горячо обсуждались при очных встречах и в диалоговых окнах Интернета. Педагоги говорили о важности, значимости, новизне такой формы обучения, высказывались положительные отзывы, в том числе о работе тьютора, а также был определен круг проблем, с которыми столкнулись участники (низкая скорость Интернета, недостаточный уровень владения ИКТ, психологическая неготовность к дистанционному обучению и т.д.). По результатам курса были созданы 18 собственных сайтов педагогов различной направленности и тематики, участники получили сертификаты.

Проанализировав работу «Лестницы успеха» как первого опыта дистанционного обучения преподавателей колледжа, мы определи условия, которые в дальнейшем помогут обеспечить эффективную работу дистанционного обучения в колледже

1. *Наличие мотивации.* Это необходимая составляющая обучения, которая должна поддерживаться на протяжении всего процесса обучения. Большое значение имеет четко определенная цель, которая ставится перед курсантом. Мотивация быстро снижается либо, наоборот, повышается, в зависимости от поставленных задач и уровня подготовки участника тренинга.

2. *Постановка учебной цели.* Участник дистанционного курса с самого начала работы должен знать, что от него требуется. Задачи обучения должны быть четко и ясно сформулированы в программе.

3. *Учет возраста участников и уровня их ИКТ.* Дистанционное обучение должно быть ориентировано на возрастной состав участников. Преодоление стереотипов старшего поколения педагогов по поводу ИКТ должно стать одной из ведущих задач.

4. *Подача учебного материала.* Современные курсы дистанционного обучения отличаются сжатым, реферативным изложением материала, позволяют строить процесс обучения в зависимости от уровня подготовки, быстроты усвоения материала, интересов обучаемого и т.п. При создании курса следует использовать гипертекстовые технологии и мультимедийные средства. Он должен быть разбит на относительно небольшие модули.

5. *Обратная связь.* Между участниками дистанционного обучения необходима постоянная связь - непосредственная (в чате)

или опосредованная (через электронную почту) для оказания помощи. Наиболее важным в дистанционном курсе является организация коммуникаций «обучающийся - преподаватель – обучающиеся».

6. *Оценка.* В ходе работы с компьютером обучающиеся должны знать, как они справляются с учебным материалом. Предпочтительно, чтобы участники курса видели результаты других, поскольку это стимулирует выполнить оставшиеся задания и не отстать.

7. *Сроки прохождения курса.* Опыт дистанционного обучения показывает, что нужна строгая отчетность за каждый пройденный модуль. Работа каждого учащегося по освоению курса должна быть, с одной стороны, индивидуальна и самоорганизуема, а с другой стороны, достаточно регламентирована.

Проводя итог первого собственного дистанционного опыта работы с преподавателями, мы отмечаем, что в центре процесса обучения находится самостоятельная активная познавательная деятельность участников курса. В процессе дистанционного обучения раскрываются и стимулируются внутренние резервы обучающихся, примерами которых служат созданные образовательные сайты и их содержание, а активное сотрудничество с преподавателем курса и другими партнерами в процессе обучения способствует повышению собственной квалификации педагога и может обеспечить современные и инновационные подходы к педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. <http://iroipk.ykt.ru>
2. <https://sites.google.com/site/lestuspeh/>

УДК 378.147

В.Л. Маслехин (Ярославль)

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В АРМЕЙСКОЙ СРЕДЕ

Высокий уровень подготовки военнослужащих основывается на фундаментальном базовом образовании, регулярной профессиональной переподготовке и повышении

квалификации. Применение инновационных и оптимизация существующих технологий обучения способны значительно снизить усилия и затраты на профессиональную переподготовку и повышение квалификации военных руководителей и специалистов различных уровней.

На основании Закона Российской Федерации от 27.05.1998 г. № 76 – ФЗ «О статусе военнослужащих» (ст. 19 «Право на образование и права в области культуры», п. 1) «Военнослужащие имеют право на обучение ... на курсах (факультетах) подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации военнослужащих» [10]. Советской Армии в 1991 г. имелось 166 вузов, в Российской армии в 1997 г. – 102, в 2011 г. количество вузов сократилось в 3,5 раза по сравнению с 1991 г. Их деятельность регламентируется приказами Министра обороны.

Профессиональная переподготовка, повышение квалификации руководящих работников и специалистов Вооруженных Сил Российской Федерации осуществляется в высших военно-учебных заведениях по программам дополнительного профессионального образования, обеспечивающих получение офицерами дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида военно-профессиональной деятельности в рамках ранее полученной специальности, или освоение ими новых видов вооружения и военной техники, а также обновление и повышение уровня теоретических знаний и практических навыков офицеров в соответствии с постоянно повышающимися требованиями к профессиональной подготовке военных кадров.

Современное образование представляет собой эффективное сочетание содержания и технологий обучения, в русле которого дистанционное образование дает уникальную возможность учиться в индивидуальном режиме, независимо от места и времени. При этом дистанционное обучение может в какой-то степени рассматриваться как одна из форм традиционного заочного обучения.

Если говорить об образовании и обучении, то опыт показывает, что освоение знаний человеком возможно исключительно на основе самообразования. Дистанционное обучение в данном случае предполагает самоактуализацию познавательной потребности военнослужащих и помочь в процессе

самообразования. Таким образом, дистанционное образование - это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется обучающимися достижение и подтверждение образовательного ценза.

Преимущества дистанционного образования перед классическими формами обучения, перспективы развития данной технологии образования детально рассматриваются в работах В.Т. Волова, М.П. Карпенко [1, 2, 4]. Опыт применения дистанционных технологий обучения на примере BBC США, наглядно продемонстрированы и проанализированы в статье Б.И. Канаева [3].

Возможность дистанционного обучения во время срочной службы, приобретает особую значимость для молодежи – выходцев из села, жителей небольших населенных пунктов и удаленных регионов. Стоит отметить, что для них вопрос трудностей гражданского трудоустройства во многом сопряжен с невозможностью получить достойное образование.

Для России с ее территорией и, в частности, для российских военнослужащих, проходящих службу или проживающих в самых удаленных местах за сотни километров от крупных образовательных центров, такой вид обучения особенно актуален. Потенциально он предоставляет возможность военнослужащим независимо от места проживания, без отрыва от служебной деятельности, получить профессиональное образование, пройти профессиональную переподготовку и повысить квалификацию в ведущих высших военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. При этом зачастую дистанционное обучения является для военнослужащих единственным возможным способом повысить свою квалификацию.

Анализ существующих форм образования показывает, что дистанционное обучение является формой получения образования (также как очная, заочная и т.д.), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая активная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность

взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися по телефону, факсу, электронной и обычной почте.

Использование технологий дистанционного обучения в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации военнослужащих позволяет решить ряд социальных проблем. В частности: снять напряженность среди военнослужащих, проходящих службу и проживающих в отдаленных регионах, а также находящихся в отдалении от научных и культурных центров страны; дать возможность военнослужащим и членам их семей получить желаемую специальность, а также возможность трудоустроиться по полученной специальности; учитывая высокую общую подготовку военнослужащих и их деловые качества, получить для страны тысячи высококвалифицированных специалистов в различных областях экономики; имея высокое качество программ и курсов по дистанционному обучению, повысить качество профессиональной подготовки военнослужащих независимо от места их дислокации; создать дополнительные рабочие места для персонала и преподавателей, обслуживающих систему дистанционного образования, а также разработчиков и производителей технических средств дистанционных технологий обучения; существенно снизить затраты военнослужащих на получение выбранного ими образования; предоставить возможность получить дополнительное образование не только офицерам, прaporщикам и мичманам, но и другим категориям военнослужащих, в том числе и военнослужащим, находящимся в запасе и отставке; кроме того, военнослужащим, получившимувечья и инвалидность и не имеющим возможность получить образование по другим формам обучения [8].

Как свидетельствуют результаты социологических опросов новобранцев, в сознании призывников и их родителей сложился позитивный стереотип армии – как социального института, закладывающего основы профессионального самоопределения: по данным социологического опроса призывной молодежи в Татарстане, 16,6% респондентов связывают социальные ожидания от армейской службы с получением востребованной профессии [6]. Анализ социологического портрета современного призывника показывает, что большинство военнослужащих срочной службы – выходцы из малообеспеченных семей: каждый пятый из

призывников из неполной семьи, а каждый десятый призывник из полной, но малообеспеченной семьи [7]. Для представителей малообеспеченных слоев общества, также как и для остальных категорий призывников, армия должна стать плацдармом блестящей будущей карьеры не только военной, но и гражданской, расширить диапазон профессионального выбора при возвращении на «гражданку».

Тенденцией последних лет можно назвать возрастание доли обучения через Интернет. Появились специальные компьютерные программы-оболочки дистанционного обучения и тестирования приобретенных знаний. При этом вполне очевидно, что в системе военно-профессионального образования технологии дистанционного обучения можно применять только в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации военных специалистов, да и то не во всех случаях. Обучение большинству воинских специальностей насыщено курсовыми работами и дипломными проектами, войсковыми стажировками и педагогической практикой, тактико-специальными и командно-штабными учениями. Трудно представить себе дистанционно обучающую программу по строевой или боевой подготовке. В этом случае дистанционные технологии используются в основном как способ трансляции знаний. Следует учитывать и то обстоятельство, что передача учебных и учебно-методических материалов, имеющих ограниченный доступ пользования или гриф секретности по открытым каналам связи (почта, телеграф, телефон, факс, Интернет, кабельное, эфирное и спутниковое телевидение и др.) категорически запрещена.

Этот фактор в значительной степени влияет на то, что в системе военно-профессионального образования технологии дистанционного обучения не находят широкого распространения. Этим же объясняется и отсутствие у большинства военно-учебных заведений своих Интернет-порталов или их низкую информативность. Так, например, информацию о состоянии и перспективах развития системы военно-профессионального образования можно найти на официальном сайте Министерства обороны Российской Федерации по адресу <http://www.mil.ru>. Но при этом она, как правило, устаревшая, а её незначительный объём и недостоверность не представляет возможности сформировать объективное достоверное мнение о данной сфере образовательной

деятельности. В ряде мест дислокации воинских частей отсутствует доступ в сеть Интернет, телефонные линии, а также устойчивая мобильная связь стандартов GSM, GPRS, EDGE и 3G.

Имеющаяся практика дистанционного обучения позволяет сформулировать некоторые требования, которые предъявляются к созданию и использованию электронных обучающих комплексов для подготовки военных специалистов. К ним можно отнести: удобную навигацию по всем структурным элементам электронного учебного пособия (главам, разделам, параграфам и т.д.); возможность масштабирования текста, графики, таблиц, а также полноэкранного режима просмотра; возможность импорта (экспорта), копирования и распечатки содержательной части электронного пособия; использование в интерфейсе электронного пособия цветовой гаммы не вызывающей раздражение и утомление глаз; защищённость от несанкционированного редактирования (декомпиляции) содержания электронного обучающего комплекса; наличие блока контроля знаний, обеспечивающего как самоконтроль обучаемым, так и контроль преподавателем, а также мониторинг успеваемости обучаемого; включение статических и динамических иллюстраций действий войск и должностных лиц в различных условиях обстановки; незначительный размер и совместимость с персональным компьютером.

Наиболее полно вышеизложенным требованиям соответствует программная среда SunRav BookEditor 4.0 (из пакета SunRav BookOffice 3.0). Она предназначена для создания и редактирования разнообразных электронных книг и учебников, состоящих из неограниченного количества глав, разделов и подразделов. Простота в обращении, «дружественный» интерфейс и многофункциональность программы SunRav BookEditor 4.0 позволяет профессорско-преподавательскому составу в условиях повседневной деятельности кафедр с достаточной быстротой и эффективностью создавать (компилировать) электронные учебные пособия, учебники и книги, не владея при этом основами компьютерного программирования [9].

Особое внимание при подготовке электронных обучающих комплексов для военных специалистов необходимо уделять использованию материалов с разграничением уровня доступа (открытые, для служебного пользования, секретные). Если возникает необходимость в использовании материалов данного

характера, то такое электронное учебное издание должно иметь определённый гриф секретности и использоваться установленным порядком на аппаратном обеспечении и в помещениях, специально подготовленных для этого. Если разработанный обучающий комплекс, содержащий сведения закрытого характера, необходимо доставить обучающемуся к месту дислокации части, то такая доставка должна выполняться секретной почтой в установленном порядке.

Подводя итог вышесказанному необходимо отметить, что если говорить об образовании как о социальном процессе, то приобретённый человечеством опыт показывает, что освоение знаний человеком возможно только на основе самообразования. При этом технологии дистанционного образования в современном педагогическом процессе призваны активизировать в обучающемся его собственное стремление к освоению знаний и благоприятствовать процессу его самообразования в целом.

Таким образом, использование технологий дистанционного обучения, электронных обучающих комплексов, Интернет-ресурсов с учётом всех особенностей военно-профессиональной деятельности, могут оказать существенную поддержку самообразованию военных специалистов различного профиля, опыта, возраста, а также стать основой профессиональной переподготовки и повышения квалификации военнослужащих.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волов, В.Т. Фрактально-кластерная теория управления образовательными структурами [Текст] / В.Т. Волов. – Казань : КГУ, 2000.
2. Волов, В.Т., Четырева, Л.Б., Волова, Н.Ю. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы [Текст] / В.Т. Волов, Л.Б. Четырева, Н.Ю. Волова. – Самара : Самарский научный центр Современного гуманитарного института, 2000.
3. Канаев, Б.И. Дистанционное образование в BBC США: современное состояние и инновации будущего [Текст] / Б.И. Канаев// Инновации в образовании. – 2002. - № 6.
4. Карпенко, М.П. Информационные и телекоммуникационные технологии дистанционного образования СГУ [Текст] / М.П. Карпенко // Инновации в образовании. - 2001. - № 5.

5. Карпенко, М.П., Малитиков, Е.М. Колмогоров, В.П. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ [Электронный ресурс] // Право и образование – URL: <http://www.muh.ru>.
6. Мустаев, Р.Ш. Социальные детерминанты девиантного поведения призывающих [Текст]: Автореф. дис. канд. социолог. Наук / Р.Ш. Мустаев. – М., 2000.
7. Мустаев, Р.Ш., Мкртумова, И.В. Социально-психологические аспекты девиантного поведения призывающего: опыт типологического анализа [Текст] / Р.Ш. Мустаев, И.В. Мкртумова // Журнал прикладной психологии. - 2002. - № 3. - С. 40-44.
8. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М., 2003.
9. Троян, И.А. Дистанционное обучение как инновационная технология в профессиональной переподготовке военнослужащих [Электронный ресурс] // URL: www.rae.ru.forum 2012/290/2081.
10. Федеральный Закон «О статусе военнослужащих» от 27.05.1998 г. № 76-ФЗ (редакция от 26.07.2001 г., с изменениями от 30.12.2001 г.) // Собрание законодательства РФ. - 1998. 1 июня. № 22.- ст. 2331.

УДК 378.147

И.Н. Мещерякова (Оренбург)

ГУМАНИТАРНАЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В свете последних событий по реализации приоритетных национальных проектов Министерство образования и науки Российской Федерации организовало работу по формированию современной модели образования, где информатизации отводится особое место.

В рамках реализации данной программы система образования получает возможность повышения качества образования и организацию доступности образовательных услуг на всех ступенях обучения (дошкольного, начального, основного, среднего, высшего и даже постдипломного).

Самой важной проблемой для института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования становится проблема создания качественной, технологичной гуманитарной информационно-образовательной среды, способной удовлетворить разнообразные интересы и запросы педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Гуманитарная информационно-образовательная среда (ТИОС) – это информационно-образовательная среда, обращённая к человеческой личности, к правам и интересам человека.

По определению А.А. Андреева с точки зрения структурной организации гуманитарная информационно – образовательная среда (ИОС) - это педагогическая система (ПС) плюс ее обеспечение [1], т.е. подсистемы:

- кадровое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- учебно-методическое обеспечение;
- информационно-методическое обеспечение [1].

Исходя из понятия педагогической системы, среди компонентов ИОС выделяем субъекты и объекты. *Субъектами* образовательной деятельности в институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки являются слушатели и педагоги. *Объектами* – средства обучения и диагностический инструментарий образовательной деятельности, методическое и материально-техническое обеспечение, управлеченческий ресурс, способы коммуникации.

Под объектами принято понимать носителей информации и действия, которые, «будучи усвоены и преобразованы сознанием субъектов, превращаются в процессе образовательной деятельности в качества личности - мировоззрение, систему ценностей и смыслов, убеждения, компетенции и т.д.» [2]

Кадровое обеспечение ИПК – это деятельность, направленная на комплектование коллектива ИПК и ППРО профессионально подготовленными работниками, способными на уровне современных требований эффективно осуществлять в рамках закона и должностных полномочий задачи и функции образовательного учреждения в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Направления деятельности, способствующие повышению уровня кадрового потенциала ИПК и ППРО:

- подготовка, переподготовка и периодическое повышение квалификации сотрудников Института для работы в режиме инновационных задач (обучение в аспирантуре и докторантуре, внутрифирменная учеба, обучение преподавателей в ОУ федерального уровня, зарубежные стажировки);
- самообразование (по индивидуальному плану преподавателя) и т. д;

Материально-техническое обеспечение ИПК – это совокупность материальных ресурсов ОУ необходимых для реализации образовательного процесса.

Техническое оснащение института представлено техническими и программными средствами, компьютерной техникой.

Учебно-методическое обеспечение ИПК – это воплощение содержания образования на различных уровнях (общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала).

Направления деятельности:

- Разработка программ, учебно-методических материалов;
- Научные публикации;
- Диссеминация опыта (ИПМ, информационные листы);
- Участие в конференциях, совещаниях, семинарах педагогов области.

Информационное обеспечение ИПК – создание информационных условий функционирования системы, обеспечение необходимой информацией, включение в систему средств поиска, получения, хранения, накопления, передачи, обработки информации, организация банков данных.

Направления деятельности:

- Продвижение положительного образа ИПК и ППРО;
- Информирование региональной педагогической общественности о повышении квалификации;
- Научно-методическая поддержка педагогического сообщества.

Необходимо определить *свойства* гуманитарной информационной образовательной среды института повышения квалификации и профессиональной переподготовки (ГИОС ИПК).

Обращенность к гуманитаризации отечественного образования и информационно-образовательной среды как потребности образовательного учреждения тесно связана с глобальными изменениями происходящими в современном мире: формированием новой картины мира и изменением стиля мышления современного человека. *Гуманитарность* становится системообразующей компонентой новой образовательной системы, которая, в свою очередь, превращается в приоритетно доминирующий фактор социального развития в информационном обществе, формирует информационное общество как общество образования, в котором ожидания общества находят отражение в сфере образования.

Мы будем рассматривать гуманитарность в контексте образованности и культурности, как уровень реального самоопределения человека, его позиционной составляющей в культуре. В тоже время гуманитарность – это способ пути реализации идеи гуманизации образования, принципов гуманизма, средство формирования гуманитарного мышления и гуманитарного знания, целостности личности и ее культуры. На основе данного определения гуманитарность информационно-образовательной среды ИПКиППРО можно представить как фактор, системно влияющий на обучение, воспитание и деятельность всего института.

По отношению к предметности гуманитарность ИОС ИПК рассматривается как надпредметность или метапредметность в образовательном пространстве ИПК и ППРО, направленная на формирование универсальных (надпредметных) учебных действий слушателей в работе с гуманитарными знаниями.

Гуманитарная надпредметность определяет любой преподаваемый предмет как открытый к обсуждению, незавершенный по содержанию, многовариантный по дискуссионному обсуждению. При таком отношении к пониманию и осмыслиению понятия «гуманитарность» объектом гуманитарности становится текст, обеспечивающий содержательно-мировоззренческое сопровождение.

Следующей характеристикой ИОС образования как социальной системы является «открытость». Открытость означает, что система обменивается информацией с окружающей средой. Обмен обеспечивается источниками системы, которые распределены по всей ее поверхности.

В условиях происходящих социально-культурных, экономических и технологических изменений в современном мире, образование не может не учитывать происходящие вокруг него изменения. Способность оперативно учитывать изменения внешней среды, отвечать на них изменениями в своей деятельности является важнейшим фактором жизнеобеспечения современной системы образования.

Открытость образования рассматривается, как способность улавливать и учитывать изменения внешней среды в целях собственного развития. Большое значение приобретает информационная открытость образовательного учреждения.

Информационная открытость ИПК направлена на создание системы взаимодействия, обеспечивающей удовлетворение информационных потребностей субъектов внешней среды (потребителей информационных образовательных услуг) относительно деятельности ИПК и позволяющих учреждению дополнительного профессионального образования получать обратную связь от представителей социума относительно полученной информации с целью повышения эффективности своей деятельности.

Таким образом, открытость создает условия для самоорганизации, но сама по себе открытость недостаточна, чтобы инициировать процесс самоорганизации.

Системность является всеобщим свойством материи и человеческой практики. Системность – это свойство объекта обладать всеми признаками системы.

Системность означает, что при объединении компонентов возникает некоторое новое качество – системное свойство, которым изначально не обладали отдельные компоненты.

Признаки системности ГИОС ИПК: множество элементов (структурные компоненты ГИОС), единство главной цели для всех элементов, наличие связей между ними, целостность и единство элементов, структура и соподчиненность, иерархичность, относительная самостоятельность, четко выраженное управление.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс [Текст] /А.А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. - 264 с.
2. Атанасян, С.Л. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза [Текст] /С.Л. Атанасян, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун. // Информационная образовательная среда. Теория и практика: Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. Вып. 2. — М. : ИСМО РАО, 2007. — С. 5-14.
3. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: колл.монография [Текст] / под ред. Н.К. Зотовой. – М. : ФЛИНТА ; Наука, 2012. – 342 с.

УДК 373.1

Л.Б. Минина (Сыктывкар)

ШОУ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обновление дополнительного образования сегодня требует от педагогов понимания сущности педагогических технологий; знания интерактивных форм и методов обучения и воспитания, владения различными педагогическими и воспитательными технологиями. Особое место технологические процессы занимают в воспитании учащихся.

Целью исследования является разработка алгоритма использования шоу-технологий в воспитании детей школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать педагогическую литературу по вопросам использования шоу-технологий.
2. Раскрыть понятие и содержание шоу-технологий как воспитательного средства.

3. Выявить наиболее оптимальные формы шоу-технологий, используемые в воспитании школьников.

4. Разработать практические рекомендации для будущих педагогов по использованию шоу-технологий в воспитательном процессе.

5. Определить влияние шоу-технологий на формирование коммуникативных умений.

Наше исследование посвящено изучению возможностей шоу-технологий, применение которых, на наш взгляд, тесно связано с реализацией воспитательных задач на основе высокого интереса современных школьников к техническим средствам, массовой культуре (телевизионным передачам, эстрадным концертам, шоу), глобальной информационной сети и т.д.

Под «шоу» (от англ. «show» – показ) в воспитательном значении понимаются театрально-зрелищные мероприятия. При этом воздействие на воспитанников осуществляется по трем направлениям – на сознание, чувства и поведение. Положительный результат достигается при органичном слиянии воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности; формировании заданных качеств личности формируются через систему конкретных воспитательных дел.

Целью шоу-технологий является формирование опыта эмоционального реагирования в культурных формах – для «зрителей» и формирование опыта индивидуальной и публичной соревновательности – для активных участников. Шоу-технологии как одно из средств воспитания позволяют получить определенные результаты: позитивный социальный опыт учащихся – опыт межличностной и групповой коммуникативной деятельности. Они основываются на принципах проведения шоу-программ (к таковым можно отнести современные телепередачи: «Умники и умницы», «Что? Где? Когда?», «Минута славы», «Своя игра», классический КВН и др.).

Проведенный опрос среди студентов III и IV курсов показал степень знакомства студентов с шоу-технологиями. Около 60% респондентов из числа студентов колледжа имеют лишь самое общее представление о шоу-технологиях, 16% – не знакомы с данными технологиями вообще.

Проведенное исследование выявило, что у студентов слабое представление, что шоу должно иметь четко выраженные

особенности: деление участников на выступающих («сцену») и зрителей («зал»), соревновательность на сцене, заготовленный организаторами сценарий и др.

Исходное условие проведения шоу – наличие группы организаторов. В процессе общения «учитель-ученик» складываются взаимоотношения сотрудничества, соучастия, сопереживания, створчества. Включая ребенка в разнообразные деятельности: учебно-познавательную, художественную, эстетическую, физическую и т.д., педагог прививает потребность заниматься выбранными делами обязательно учитывает индивидуальные особенности и склонности ребенка.

Шоу – это *сценическое действие*. Законы сценического действия связаны с завязкой, развитием, сценическим конфликтом, кульминацией, развязкой. Структура шоу как воспитательной технологии основана на принципе педагогического действия: подготовка – реализация – анализ итогов. *Подготовительный этап* предполагает планирование, проектирование самого шоу педагогом или активом ребят. Проектирование шоу (технологический аспект) представляется как определение заданий «сцене» (командам, участникам), работа с залом, способ оценивания, сценарий для ведущего, оформление зала и сцены.

Реализация проекта (проведение праздника) основана на использовании трех основных психологических механизмов шоу: эмоциональном «заражении», соревновательности, импровизации или игры. Важным механизмом шоу является импровизация, когда здесь и сейчас надо что-то додумать, сделать, ответить. Импровизация создает интригу, непредсказуемость для зала, уменьшает психологические барьеры. Эмоциональное «заражение» – это передача эмоционального состояния от человека к человеку через непосредственное взаимовосприятие. Усиливают эмоциональное воздействие три фактора: особенности внешности, поведения, речи «выступающих»; особенности «зрителей» и условия, в которых разворачивается этот процесс.

Анализ итогов проводится на уровне организаторов (педагогов или актива ребят) с обязательным использованием диагностирования результатов, с помощью которого решаются задачи: фиксирование факта совершившегося опыта и выявление отношения зрителей и выступающих к этому опыту. Диагностика результатов проводится под углом зрения обозначенных целей

(опыт культурного эмоционального реагирования и позитивный опыт публичной соревновательности).

Оценка отношения участников к совершающемуся в зале и на сцене может быть получена по ходу шоу, например, через обращение ведущего к «сцене» и к «залу». Второй метод – анкетный.

Исследуя особенности шоу-технологий, основные этапы подготовки и проведения театрально-зрелищных мероприятий, мы разработали алгоритм использования шоу-технологий, который может быть использован в практической работе со школьниками. Данный алгоритм и сопровождающие его практические рекомендации могут помочь в подготовке и проведении воспитательных мероприятий в процессе прохождения студентами внеклассной и летней практики.

Шоу-технологии – это своеобразный сплав искусства и науки. Шоу-технологии можно по праву назвать технологией «завтрашнего дня». Воспитателю, отвечающему за развитие личности ребенка, важно установить баланс между искусством и наукой, знание интегрировать с творчеством, соединить сложный современный мир с вечными нравственными установками на добро и доверие.

Владение современным педагогом воспитательными технологиями позволяет алгоритмизировать и совершенствовать воспитательный процесс, организуемый в учебных учреждениях в рамках дополнительного образования.

УДК 378.147

С.И. Моднов (Ярославль), Т.К. Ивашковская (Ярославль)

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ

Профессиональная подготовка по направлениям (специальностям) технического профиля является одним из приоритетных направлений в развитии образования. При этом одной из отличительных особенностей организации учебного процесса и образовательной инженерной среды в целом является широкое внедрение электронных технологий в учебный процесс.

С точки зрения педагогической теории электронное обучение рассматривается как система, позволяющая с наибольшей полнотой реализовать современные требования к образованию: гибкость организационных форм, индивидуализация содержания образования, интенсификация процесса обучения и обмена информацией.

Возможности и преимущества, которые имеет электронное обучение, становятся еще более ощутимыми при обучении студентов в техническом университете. В современных условиях интенсивного развития промышленности и повсеместного распространения информационно-коммуникационных технологий при обучении студентов технических направлений (специальностей) возникают проблемы, связанные с недостаточным пониманием явлений и процессов, сопровождающих работу различных машин и агрегатов. При изучении технических дисциплин эти проблемы усугубляются зачастую слабой довузовской подготовкой. Кроме того, недопонимание учебного материала в изложении преподавателей на лекциях и практических занятиях создает для студентов дополнительные трудности при освоении образовательных программ.

Многие проблемы могут быть решены, если при обучении студентов технических профилей использовать электронные образовательные ресурсы.

В соответствии с государственным стандартом [3], электронный образовательный ресурс (ЭОР) – образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них.



Образовательный контент представляет собой структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе. В электронном обучении образовательный контент является основой электронного образовательного ресурса. Метаданные (образовательного контента) – это информация об образовательном контенте,

характеризующая его структуру и содержимое. Метаданные содержат стандартизованную информацию, необходимую для поиска ЭОР посредством технологической системы обучения.

Основу образовательного контента составляют, очевидно, электронные издания. Электронным изданием является электронный образовательный ресурс, прошедший редакционно-издательскую обработку, предназначенный для распространения в неизменном виде, имеющий выходные сведения [4].

Причем, среди всего разнообразия видов электронных изданий для использования в учебном процессе наибольшее значение имеют учебные электронные издания.

Учебное электронное издание – электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся разного возраста и степени обучения [1].

По аналогии с печатными (бумажными) учебными изданиями среди учебных электронных изданий можно выделить: электронные учебники, электронные учебные пособия, дополняющие учебники; электронные учебные пособия частично (полностью) заменяющие учебники, электронные справочные издания, электронные учебно-методические комплексы [2].

Качественный электронный образовательный ресурс, предлагаемый студентам, должен удовлетворять помимо традиционных (соответствие образовательной программе, соответствие современным знаниям по предмету и т.п.) и следующим дополнительным критериям:

1) обеспечение таких составляющих образовательного процесса, как: предоставление информации, в адаптированном для студентов виде, наличие практического компонента, использование средств текущего и окончательного контроля знаний;

2) доступность во времени и пространстве, предоставляющая студенту возможность изучения учебного материала в удобном для него месте и темпе, в удобное время;

3) мультимедийность: именно использование мультимедиа-технологий при создании ЭОР делает контент ресурса более наглядным, понятным для пользователя, позволяет задействовать большинство механизмов восприятия человеком новой информации;

4) интерактивность, т.е. организацию взаимодействия пользователя с электронным ресурсом, что позволяет выбрать индивидуальную траекторию изучения учебного материала.

В ЯГТУ для доставки электронного образовательного ресурса пользователю предлагаются следующие способы:

- размещение ЭОР на компакт-диске;
- размещение ЭОР в электронной образовательной среде.

Ниже приведены фрагменты электронного учебного пособия «Расчет и проектирование металлорежущего инструмента», предоставляемого на компакт-диске (авторы С.И. Моднов, Е.И. Щекина).

УДК 621.9.02
ББК 34.63-5
М74

Моднов, С. И.

М74 Расчет и проектирование металлорежущего инструмента:
Электронное учебное пособие [Электронный ресурс] / С. И. Моднов,
Е. И. Щекина. – Ярославль, Изд-во ЯГТУ, 2011. – 1 электрон. опт.
диск.

Рассматриваются общие понятия процесса резания металлов, классификации, конструктивные и геометрические параметры инструментов; приведен порядок проектирования с необходимыми формулами и пояснениями; имеются примеры проектирования инструментов и их изображения в соответствии со стандартом. В процессе работы с учебным пособием можно использовать альбомами металлорежущего инструмента, которые содержат фотографии инструментов и их подробное описание.

Предназначено для студентов, выполняющих расчетные, курсовые и дипломные работы, связанные с обработкой конструкционных материалов резанием.

УДК 621.9.02
ББК 34.63-5

ISBN 978-5-9914-0220-0

© Ярославский государственный технический университет, 2011

Продолжить

Металлорежущий инструмент

- [Общие сведения о резании металлов](#)
- [Токарный инструмент](#)
- [Инструмент для осевой обработки](#)
 - Сверла
 - Зенкеры
 - Развертки
- [Фрезы](#)
- [Сборник задач](#)
- [Итоговый тест по курсу «Металлорежущий инструмент»](#)
- [Список использованных источников](#)

[Выход](#)



Проходной резец с механическим креплением твердосплавной пластин

Размеры: пластина трехгранный – 14 мм;

державка – 25 x 25 мм, L = 150 мм;

Материал: державка – Сталь 40Х (ГОСТ 4543-71),

пластина – твердый сплав Т5К10 (ГОСТ 3882-74).

Применение: для обработки наружных поверхностей вращения (цилиндрических валиков), конических поверхностей большой длины;



Как видно из этих фрагментов, электронное учебное пособие удовлетворяет всем необходимым критериям, высокая степень интерактивности и мультимедийности повышает эффективность усвоения учебного материала.

Следует также отметить, что авторы электронного учебного пособия «Расчет и проектирование металлорежущего инструмента» получили свидетельство о государственной регистрации, а также неоднократно были удостоены дипломов и медалей региональных и всероссийских выставок и конкурсов.

Наиболее эффективным способом доставки учебного материала студентам, испытывающим определенные трудности в освоении технических дисциплин, является размещение его в электронной образовательной среде.

На рынке программного обеспечения, функционирующего для поддержки образовательного процесса, предлагается много интересных решений. Для государственного образовательного учреждения на первый план выдвигаются программные решения из класса продуктов Open Source, среди которых наибольшей популярностью пользуется система управления обучением Moodle.

Следует отметить, что по своим возможностям эта система сопоставима с известными коммерческими системами управления учебным процессом, но в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытых исходных кодах, что дает возможность переделать ее под особенности каждого образовательного проекта, дополнить новыми сервисами. Благодаря развитой модульной архитектуре, возможности Moodle могут легко расширяться [5].

При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор ресурсов и элементов курса, в который входят: глоссарий, лекция, тест, задание, форум, wiki и др.

Комбинируя различные элементы курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Важное значение в создании понятийного аппарата изучаемых дисциплин приобретает такой элемент курса, как глоссарий, который позволяет организовать работу с терминами, обеспечивает понимание и эффективное изучение дисциплин естественно-научного и профессионального циклов. При этом

словарные статьи могут создавать не только преподаватели, но и студенты. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария. Создаваемые глоссарии позволяют студентам легче ориентироваться в терминах изучаемой предметной области.

Гибким инструментом организации изучения учебного материала в системе Moodle является элемент курса «Лекция», который позволяет организовать пошаговое изучение учебного материала. Весь материал можно разбить на дидактические единицы, в конце каждой из них дать контрольные вопросы на усвоение материала. Система, настроенная преподавателем, позаботится о том, чтобы, по результатам контроля, перевести студента на следующий уровень изучения материала или вернуть к предыдущему. Этот элемент курса удобен еще и тем, что он позволяет проводить оценивание работы студентов в автоматическом режиме: преподаватель лишь задает системе параметры оценивания, после чего система сама выводит для каждого студента общую за урок оценку, заносит ее в ведомость.

Для оперативной проверки степени усвоения учебного материала в системе используется элемент курса «Тесты», который позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов.

Важно отметить, что среда Moodle имеет встроенные средства для анализа качества тестовых заданий, использование которых позволяет преподавателю выявить проблемные задания. Детальный анализ таких заданий является очень полезным для преподавателя с методической точки зрения.

Например, обнаружение того, что задание оказалось слишком трудным, может говорить не столько о дефекте самого задания, сколько о недостатках в изложении соответствующего раздела учебного курса.

Выполнение задания - это вид деятельности студента, результатом которой обычно становится создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе Moodle (при помощи встроенного визуального редактора).

Форум удобен для учебного обсуждения проблем, для проведения консультаций.

Moodle поддерживает очень полезную функцию коллективного редактирования текстов (элемент курса wiki).

Отличительной особенностью системы Moodle являются широкие коммуникативные возможности: система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами, в частности, в режиме реального времени.

Важной особенностью системы Moodle является то, что она позволяет сохранять все выполненные студентом работы, все оценки и комментарии преподавателя к представленным работам, все сообщения и обсуждения на форуме. Преподаватель при этом может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания работы студентов. Все оценки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Система Moodle позволяет также контролировать «посещаемость», активность студентов, время их реальной учебной работы в сети.

Таким образом, используемые в Moodle средства подачи материала придают изучаемой информации такую форму, благодаря которой она быстрее и лучше воспринимается, позволяет индивидуализировать обучение каждого студента. Множество собственных гибких форм взаимодействия студента с учебным материалом, с преподавателем, с другими студентами, выводят учебный процесс, организованный с использованием системы управления обучением Moodle, совершенно на другой уровень эффективности.

Создание качественного электронного образовательного контента – работа сложная, творческая, требующая от авторов огромных усилий, знаний, возможностей использования различных методик обучения с использованием системы управления обучением, потенциала системы, для которой ведется разработка материалов, а также новых технологий обработки информации.

Использование ЭОР способствует повышению мотивации обучения студентов, активизации их познавательной деятельности, увеличивает информационную емкость учебных занятий и позволяет достигнуть лучших результатов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения [Текст]. – Введ. 2002-07-01. – М. : Стандартинформ, 2005.- 16 с.
2. ГОСТ 7.60-2003. СИБИД. Издания. Основные виды. Термины и определения [Текст]. - Взамен ГОСТ 7.60-90; введ. 2004-07-01. - М. : ИПК Издательство стандартов, 2004. - 59 с.
3. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные термины в образовании. Термины и определения [Текст]. - Введ. 2008-07-01. - М. Стандартинформ, 2007.- 12 с.
4. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения [Текст]. - Введ. 2011-01-01. - М. : Стандартинформ, 2011.- 12 с.
5. <http://www.opentechnology.ru>

УДК 378.046.4

О.Н. Монахов (Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УВОЛЬНЯЕМЫХ С ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ, В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Значительная часть российской армии комплектуется военнослужащими, проходящими военную службу по контракту. Большинство таких военнослужащих, прежде всего офицеров, заканчивая военную службу, находятся в трудоспособном возрасте и имеют высокий образовательный уровень. При увольнении с военной службы эти военнослужащие готовы реализовать свой потенциал в гражданских условиях, и большинство из них считают необходимым пройти профессиональную переподготовку и овладеть одной из гражданских специальностей, гарантирующей трудоустройство.

В соответствии с Федеральным законом 1998 г. №76-ФЗ «О статусе военнослужащих» военнослужащие – граждане, проходящие военную службу по контракту, общая продолжительность военной службы которых составляет пять лет и более, в год увольнения с военной службы по достижении ими

пределного возраста пребывания на военной службе, истечении срока военной службы, состоянию здоровья или в связи с организационно-штатными мероприятиями имеют право пройти профессиональную переподготовку по одной из гражданских специальностей без взимания с них платы за обучение и с сохранением обеспечения всеми видами довольствия в порядке и на условиях, которые определяются Министерством обороны Российской Федерации, продолжительностью до четырех месяцев. В случае увольнения указанных военнослужащих с военной службы в период обучения они имеют право на завершение учебы бесплатно.

Необходимость создание системы профессиональной переподготовки офицеров проявилась в 2009 г., когда началось значительной сокращение офицерского состава Вооруженных Сил Российской Федерации. Поэтому одним из ключевых направлений программы «Реализация социальных гарантий военнослужащим,увольняемым с военной службы» на 2009–2011 годы стала реализация права военнослужащих на профессиональную переподготовку по гражданским специальностям.

В ходе выполнения данной программы была создана комплексная система профессиональной переподготовки, позволяющая военнослужащим, уволенным в запас, оперативно перестраиваться и адаптироваться к постоянно изменяющимся социальным условиям, закреплять, расширять и углублять имеющиеся знания, получать новые знания.

Вместе с тем в процессе переподготовки выявился ряд проблем. По мнению самих военнослужащих на эффективность учебного процесса влияют следующие моменты:

- рассмотрение только теоретических вопросов, далеких от реальной жизни – 16%;
- отсутствие деловых игр, практических занятий – 10%;
- слабое использование технических и современных средств обучения – 10%;
- жесткий контроль посещаемости – 8%;
- преподаются предметы, слабо связанные с будущей специальностью – 2%;
- неинтересное проведение занятий – 2%;
- остальные затруднились ответить на данный вопрос [1].

При организации профессиональной переподготовки увольняемых военнослужащих следует учитывать ряд особенностей. С одной стороны для них характерно понимание необходимости получения нового образования, у них существует установка на сознательное самоопределение в связи с меняющимся социальным положением, они имеют богатый профессиональный и жизненный опыт. С другой стороны у данной категории военных может проявляться ригидность, скептицизм, неосторожность по отношению к чужому опыту.

В процессе профессиональной переподготовки увольняемых военнослужащих существуют трудности характерные в целом для дополнительного профессионального образования. К ним относят:

1. Различие между базовым образованием и избранной специализацией. При этом выбор профиля подготовки может осуществляться на основе принципов: профильности, дополнительности, противоположности.

2. Недостаток времени на посещение занятий и подготовку к ним.

3. Низкий уровень владения приемами эффективного обучения.

4. Усталость в следствие профессиональной деятельности.

При этом указанные трудности чаще всего действуют одновременно, сочетаясь в разных пропорциях, более того следует подчеркнуть их взаимовлияние [2].

Поэтому для организации образовательного процесса в системе профессиональной переподготовки военнослужащих необходимо учесть интересы самих военнослужащих и следующие особенности получаемого дополнительного профессионального образования:

– мобильность образования и сроки учебного процесса, позволяющие быстро реагировать на колебания конъюнктуры рынка труда;

– возможность более гибкого удовлетворения потребностей в специалистах по количеству, профилю и уровню их подготовки;

– возможность обучения наиболее востребованным профессиям;

- оперативное формирование и обучение команд специалистов под конкретный заказ;
- своевременное реагирование на заявки предприятий и коррекцию компетенций специалистов под конкретные рабочие места.

В связи с этим система профессиональной переподготовки должна обеспечить военнослужащему качественное формирование новых профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для современных условий, и быть востребованным для российской экономики.

Система профессиональной переподготовки увольняемых военнослужащих должно обеспечить слушателю возможность идти своим путем в процессе обучения. Решение этой проблемы во многом зависит от определения приоритетов в выборе форм и методов осуществления индивидуализации обучения. Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей слушателей, создание условий для проявления и развития личности как индивидуальности посредством выбора соответствующего ее возможностям, потребностям и интересам содержания, форм и методов обучения.

Одним из путей решения данной проблемы может стать эксперимент по обучению уволенных военнослужащих на основе предоставления государственных именных образовательных сертификатов. Его цель - содействие занятости увольняемых военнослужащих, адаптации их к новым социальным условиям и подготовки к выполнению нового вида профессиональной деятельности.

Именные образовательные сертификаты предоставляются военнослужащим, проходящих военную службу по контракту, в отношении которых одновременно выполняются следующие требования:

- общая продолжительность военной службы в календарном исчислении составляет 5 лет и более, не считая времени обучения в военных образовательных учреждениях высшего профессионального и (или) среднего профессионального образования;
- наличие у увольняемого военнослужащего высшего профессионального или среднего профессионального образования;

– увольнение с военной службы по основаниям, предусматривающим достижение предельного возраста пребывания на военной службе, истечение срока контракта, а также по состоянию здоровья и организационно-штатным мероприятиям [3].

Военнослужащий, увольняемый из вооруженных сил, может выбрать важную для него специальность и соответствующий вуз, который больше всего удовлетворяет его потребностям.

Таким образом, сформированная система профессиональной переподготовки рассматривается как основа модернизации знаний и навыков военнослужащего, увольняемого с военной службы. В современных условиях профессиональная переподготовка военнослужащих должна обеспечить их безболезненное вхождение в современный рынок труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. http://ens.mil.ru/science/sociological_center/army_in_numbers/more.htm
2. Мельничук, А.С. прогнозирование причин трудностей в процессе дополнительного профессионального образования кадров управления [Текст] / А.С. Мельничук // Мир психологии. - 2006. - № 3. – С. 160-161.
3. Постановление Правительства РФ от 21.05.2012 N 501 «О проведении в 2012-2014 годах эксперимента по обучению уволенных военнослужащих на основе предоставления государственных именных образовательных сертификатов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru>.

УДК 378.046.4

Л.Н. Нагибина (Ярославль)

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ

Сегодня педагогическое общество испытывает самые глубокие и стремительные перемены за всю свою историю. На смену классическим представлениям о возможности формирования «всесторонне развитой личности» приходит понимание принципиальной незавершенности образования человека. Поток

профессиональной информации не только растет, но и качественно обновляется, поэтому саморазвитие признается ведущей ценностью образования. Одним из показателей профессиональной компетентности воспитателя является его способность к самообразованию, которое проявляется в неудовлетворенности, осознании несовершенства настоящего положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию.

Ведущий компонент профессионального самосовершенствования и саморазвития педагога - самообразование, которое является «целенаправленной, определенным образом осуществляемой познавательной деятельности педагога по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для совершенствования педагогического процесса» [4].

Современная образовательная ситуация объективно требует становления педагога субъектом собственного профессионального развития. В связи с этим, по мнению В.А. Сластенина, «профессиональное самообразование – это процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека» [6]. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию личностный смысл профессионального саморазвития.

Внешняя подготовка и внутреннее движение составляют необходимую предпосылку самообразования, которое предполагает сознательную работу по развитию профессионально значимых качеств личности в трех направлениях:

- а) адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности;
- б) непрерывное развитие социально-нравственных свойств личности;
- в) постоянное повышение профессиональной компетентности.

Исследование профессиональной компетентности педагога - одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых

(В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, В.Д. Шадриков) [2, 3, 7].

Компетентность - новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [7].

Самообразование как одна из форм повышения профессиональной компетентности специалистов в области дошкольного воспитания приобретает особую значимость в самореализации педагогов ДОУ в условиях модернизации образования.

Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы осуществленный методом сбора и систематизации, позволил выделить следующие формы организации самообразования:

1. Курсовая подготовка в институтах повышения квалификации – возможность получения квалифицированной помощи от специалиста-преподавателя, а также возможность обмена опытом между коллегами.

2. Получение второго высшего образования или второй специальности - возможность выстраивать индивидуальную траекторию образования, т.к. структура большинства программ имеет модульный характер.

3. Дистанционные курсы повышения квалификации, конференции, семинары, олимпиады и конкурсы - возможность пройти их в удобное для педагогов время; возможность выбора темы по интересующим и наиболее актуальным для конкретного педагога вопросам.

4. Индивидуальная работа по самообразованию - научно-исследовательская работа по определенной проблеме; посещение библиотек, изучение научно-методической и учебной литературы; участие в педагогических советах, научно-методических объединениях; посещение открытых мероприятий коллег, обмен мнениями по вопросам организации непосредственно образовательной деятельности, содержания воспитания и обучения, методов и форм организации совместной и самостоятельной деятельности в режимных моментах.

5. Сетевые педагогические сообщества – использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов; самостоятельное создание сетевого образовательного содержания; освоение информационных концепций, знаний и навыков; наблюдение за деятельностью участников сообщества, обмен опытом, методическая помощь.

В ряде методических работ выделяют четыре этапа организации самообразования педагогов.

1-й этап – диагностический, который предусматривает создание определенного настроя на самостоятельную работу, анализ затруднений, постановку проблемы, изучение психолого-педагогической и методической литературы по выбранной проблеме, планирование и прогнозирование результатов.

2-й этап – практический, во время которого происходит накопление педагогических фактов, их отбор и анализ, проверка новых методов работы, постановка экспериментов. Практическая работа продолжает сопровождаться изучением литературы.

3-й этап – обобщающий. Происходит подведение итогов, оформление результатов по теме, презентация материалов на заседаниях методических объединений, педагогических советов.

4-й этап – внедренческий, на котором педагог в процессе дальнейшей работы использует собственный опыт, занимается его распространением.

Таким образом, результатом самообразования является повышение качества организации воспитательно-образовательного процесса, издание методических пособий, статей, авторских программ, сценариев, внедрение новых форм, методов и приемов воспитания и обучения, доклады, выступления; разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей; выработка методических рекомендаций по применению новой информационной технологии; проведение открытых мероприятий по собственным, новаторским технологиям; проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер - классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме.

Итак, самообразование - основа роста педагога как специалиста. Педагог, учитывая внутренние и внешние мотивы, запросы, предъявляемые современным обществом, влияние морально-психологического климата, сложившегося в коллективе, и требования администрации образовательного учреждения,

определяет свою траекторию самосовершенствования и саморазвития.

Воспитатель XXI века – это гармонично развитая, внутренне богатая личность, стремящаяся к духовному, профессиональному, общекультурному и физическому совершенству; умеющий отбирать наиболее эффективные приемы, средства и технологии воспитания и обучения для реализации поставленных задач; умеющий организовать рефлексивную деятельность; обладающий высокой степенью профессиональной компетентности.

Педагог должен постоянно совершенствовать свои знания и умения, заниматься самообразованием, обладать многогранностью интересов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Давыдова, О.И., Майер, А.А. Тьюторское сопровождение самообразования педагога ДОУ [Текст] / О.И. Давыдова, А.А. Майер // Управление ДОУ. – 2012. - №1. – С. 92-98.
2. Киреева М.В. Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников [Текст] / М.В. Киреева // Методист. – 2006. - №6. – С. 54-58.
3. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования [Текст] / А.А. Майер // Управление ДОУ. – 2007. - №1. – С. 8-14.
4. Маханева, М.Д. Самообразование педагога [Текст] / М.Д. Маханева // Управление ДОУ. – 2004. - №1. – С. 21-25.
5. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] / В.Г. Маралов. - М. : Академия, 2002. – С. 256.
6. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система [Текст] / В.А. Сластенин. - М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 488.
7. Шадриков, В.Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2010. – С. 174.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

На современном этапе наблюдается всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования. Ведущей целью информатизации системы образования является превращение современных информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в ресурс образовательного процесса, обеспечивающий формирование качественно новых результатов образования. Но информационные технологии служат не только источником образовательных ресурсов. В последнее время информационные технологии и виртуальные коммуникации являются доминирующими средствами взаимодействия участников образовательного процесса.

Анализируя традиционные средства интернет-общения, а также существующие на сегодняшний день сетевые сервисы, мы убедились, что они обладают различным потенциалом для педагогической коммуникации. В то же время отметили, что нарастание социального взаимодействия в молодежной среде, благодаря возможностям, которые открывает Интернет, ставит вопрос о становлении новой обучающей среды и в формате социальных сетей, блогов.

В рамках профессиональной подготовки студентов Сыктывкарского гуманитарно-педагогическому колледжу имени И.А. Куратова в организации учебного взаимодействия преподавателя и учащихся широкое применение нашли средства интернет-сервисов google и социальной сети «В контакте».

В схему использования сервисов Google входило:

1. Создание каждым студентов персонального аккаунта в Google.

2. Подготовка педагогом необходимых для урока материалов в виде GoogleDocs документа. Перед уроком или после (в зависимости от задачи) доступ на чтение соответствующих материалов открывался всем заинтересованным лицам. Этим решалась проблема повторения и последующей самоподготовки студентов, а система для совместной работы с документами давала

представление о том, кто из студентов и когда обращался к учебным документам. Дополнительные возможности комментирования давали шанс улучшить материалы и обеспечивали взаимодействие со студентами.

3. Подготовка студентами домашнего задания. Д/з готовилось каждым студентом в виде Google-документа и отправлялось педагогу

4. Информирование о событиях. Наличие у каждого студента собственного аккаунта позволяло быстро и эффективно донести необходимую информацию до студентов.

5. Помощь во внеурочное время. Для студенческих групп по конкретным дисциплинам было назначено специальное время, например, 19:00 по четвергам, – время, в которое можно задавать вопросы on-line через приложение Google-чат.

6. Консультирование научно-исследовательской деятельности студентов. Консультации преподавателя со студентами по выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ ограничены временными рамками. На консультацию по выполнению курсовой работы отводится 3 часа в семестр, на выполнение ВКР – 30 минут в неделю. Отведенного времени недостаточно для проведения качественной консультации. В результате наряду с очными консультациями были организованы виртуальные консультации.

Подготовленные материалы курсовой или выпускной квалификационной работы студенты отправляли руководителю по электронной почте, используя аккаунт Google. После получения документов они проверялись и возвращались студенту вместе с замечаниями и рекомендациями, возникающие вопросы решались в личной переписке в режиме on-line через приложение Google-чат.

Окончательное оформление материала, а также подготовка презентации к выступлению на конференции или к защите курсовой (выпускной квалификационной работы) осуществлялись в совместной работе в GoogleDocs.

Возможность консультаций, не ограниченных временными и пространственными рамками, экономия времени преподавателя и студента, доступность и оперативность общения – всё это влияло на качество исследовательских работ, повышая их уровень.

7. Организация внеклассных мероприятий. В рамках сетевого взаимодействия со студентами был проведен виртуальный

классный час «Олимпийские игры». Суть классного часа заключалась в создании студентами проекта. Сначала преподавателем в Google был создан сайт по теме классного часа, затем на сайт были вставлены ссылки на Google Документы, которые содержали задания для проектной работы, затем каждая команда выполняла задания дома в режиме on-line. Доступ к соответствующим заданиям был разрешен только членам команды. Студенты сами распределяли, какое задание кто с кем будет выполнять. Если что-то не получалось, то обращались за помощью к другим членам команды. В итоге в рамках сетевого взаимодействия совместно со студентами был создан проект «Олимпийские игры». Конечно, не все гладко с первого раза прошло, здесь тоже нужен опыт, но все студенты группы остались довольны проектной работой и потом долго бурно обсуждали плюсы и минусы.

В последующем по инициативе студентов был проведен еще один виртуальный классный час «Чудеса Республики Коми».

Для оптимизации деятельности студентов в изучении учебных дисциплин нами использовалось также взаимодействие через социальную сеть «В Контакте».

Для каждой учебной группы по соответствующей дисциплине «В Контакте» были созданы закрытые сообщества.

В сообществах представлены методические материалы, ссылки на web-ресурсы, мультимедиа ресурсы к урокам, тесты для студентов, а также задания различного характера для подготовки студентов к аттестации по учебной дисциплине. В течение учебного года студенты имели возможность обращения к медиатеке в любой момент времени, у них формировалась активная познавательная позиция, тенденция самостоятельного активного поиска и работы, а не потребительского отношения к педагогу, порой выражаясь в банальной фразе «Я не понимаю, можно мне прийти дополнительноП?».

В каждом сообществе были созданы темы для обсуждения. Через систему комментариев в «Обсуждениях» реализовалось сетевое взаимодействие со студентами.

Отметим, что если на ознакомление студентов с сервисами Google ушло определенное время, то понятность интерфейса социальной сети «ВКонтакте» позволило значительно сэкономить

время и миновать этап адаптации студентов к новому коммуникативному пространству.

Применение в учебном процессе сетевых сервисов способствовало поддержанию интереса студентов к изучению учебных дисциплин, использованию сетевых сервисов, в частности сети «ВКонтакте», не только в развлекательных целях, но и в педагогической практике.

Отзывы студентов в момент непосредственного выполнения заданий по учебным дисциплинам свидетельствуют об их желании выполнять работу.

Анкетирование студентов в конце учебного года показало, что студенты готовы использовать технологии сетевого взаимодействия для совершенствования профессиональной деятельности как при изучении профессиональных дисциплин в стенах образовательного учреждения, так и в последующем в рамках своей непосредственной профессиональной деятельности.

Таким образом, сетевая педагогическая практика может принимать самые разнообразные формы: от организации проектной деятельности студентов до виртуального консультирования, при этом организация в этом процессе сетевого взаимодействия между преподавателем и студентом с целью обучения становится идеальным ее воплощением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бачурина, Н.С. Обучение в «сетях» и блогах: теория и практика [Электронный ресурс] / Н.С. Бачурина. – URL: <http://www.asu.ru/files/documents/00005425.pdf> (дата обращения 10.06.2012)
2. Будникова, Г.А. Современные подходы к сетевым принципам организации педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Г.А. Будникова. – URL: http://wiki.saripkro.ru/images/Sbornik_ITO_Saratov_2010_1.pdf (дата обращения 10.06.2012).
3. Вылегжанина, И.В. Возможности сетевого взаимодействия в развитии современного урока [Электронный ресурс] / И.В. Вылегжанина. – URL: <http://www.letopisi.ru/index.php/> (дата обращения 10.06.012).
4. Готская, А.И. Информационное взаимодействие в сети интернет как объект научно-педагогических исследований

- [Электронный ресурс] / А.И. Готская. – URL: http://ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf (дата обращения 10.06.2012).
5. Наумов, А.А. Образование 2.0 стучится в дверь... откроем? [Электронный ресурс] / А.А. Наумов. – URL: <http://offline.computerra.ru/2008/760/388331> (дата обращения 10.06.2012).
 6. Николаева, Н.В. Организация сетевого взаимодействия педагогов на курсах Красноярского РЦ [Электронный ресурс] / Н.В. Николаева. – URL: http://vio.fio.ru/vio_10/cd_site/articles/art_1_9.htm (дата обращения 10.06.2012).
 7. Патаракин, Е.Д. Создание профессионального сетевого сообщества [Электронный ресурс] / Е.Д. Патаракин. – URL: <http://www.soobshchestva.ru/wiki/SozdanieProfessional'nogoSetevogoSoobshchestva?v=1dhl> (дата обращения 10.06.2012).
 8. Яковleva, I.B. Образовательное назначение сетевых социальных сервисов [Электронный ресурс] / I.B. Яковleva – URL: http://mdito.pspu.ru/files/vestnik/6/09_v6_yakovleva.pdf (дата обращения 10.06.2012).
 9. Яковleva, I.B. Сетевые сервисы и проблема их использования в учебном процессе в средней общеобразовательной школе [электронный ресурс] / I.B. Яковleva. – URL: http://mdito.pspu.ru/files/vestnik/vestnik_5.pdf (дата обращений 10.06.2012).

УДК 378.046.4

М.П. Нечаев (Москва)

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понимая, что государственная политика в интересах детей является приоритетной, а воспитание как первостепенный приоритет в образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития, Академия социального управления

Московской области уделяет в своей научной и учебной деятельности особое внимание решению проблем развития института классного руководства и повышению квалификации педагогов, выполняющих функции классного руководителя.

Ведь классный руководитель – центральная фигура воспитательного процесса. Нет работы более сложной и трудной. Его деятельность многоемка и многообразна, круг обязанностей очень широк, бывают не только радости и победы, но огорчения и неудачи.

Черты личности классного руководителя перечислить сложно, ибо они, как и его деятельность тоже многообразны. Успех принесут организованность, принципиальность, тактичная требовательность, справедливость, последовательность в сочетании с широким кругозором, высоким уровнем культуры, глубиной знаний и неподдельным интересом к жизни и личности каждого субъекта воспитательной системы.

Он с первых дней своей работы с классом оказывается включённым во всё многообразие проблем реального целостного педагогического процесса. Ему необходимо быстро ориентироваться в сложных ситуациях, принимать обоснованные решения. При этом он должен уметь учитывать конкретные условия жизнедеятельности вверенного ему детского общешкольного коллектива, в соответствии с ними определять воспитательные задачи и средства их достижения, настойчиво и последовательно добиваться реальных результатов в развитии личности школьника.

В настоящее время много говорится о профессиональной компетентности классного руководителя, которая выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. В материалах национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» и ФГОС второго поколения компетентностный подход провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования, что предполагает расширение необходимых компетенций педагогических кадров, позволяющих осваивать новые формы работы, повышение трудовой мотивации, развитие коммуникационных навыков, навыков совместной и командной работы и т.п., формирование специальной компетентности в области воспитательной деятельности.

Как видим, круг обязанностей классного руководителя весьма велик и постоянно трансформируется в зависимости от реалий сегодняшнего быстроменяющегося общества. Вот почему вопросы непрерывного повышения профессиональной квалификации классных руководителей являются одними из самых важных в системе курсовой подготовки, организованной в Академии социального управления.

Министерство образования Московской области, муниципальные органы управления образования с государственными и муниципальными учреждениями дополнительного профессионального образования педагогических кадров проводят огромную работу по повышению квалификации классных руководителей.

В ходе реализации региональной программы действий по эффективной диссеминации инновационного опыта учителей и школ победителей ПНПО во все учебные курсы повышения квалификации и переподготовки Академии социального управления включены 36-часовые и 72-часовые модульные курсы педагогических и психологических знаний, посвященные деятельности классного руководителя.

В 2012 году курсовой подготовкой, направленной на повышение качества воспитательной деятельности, охвачено 3279 педагогов из 15 территорий, представляющих 7 зональных объединений методических служб области. Из них на базе академии обучались 2066 человек, в территориях – 1213 человек. В 1-ом полугодии в академии прошло обучение 656 классных руководителей, которым было предложено 25 учебных программ с различной тематикой, способствующей совершенствованию воспитательной работы в школе. Среди них наиболее востребованными явились следующие учебные модули:

- Технологии воспитательной деятельности в современной школе.
- Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на второй ступени общеобразовательной школы».
- Деятельность классного руководителя по формированию здорового образа жизни школьника.
- Праздничные и театрализованные представления в школе.

- Психолого-педагогические основы семейной педагогики как ресурс развития личности ребенка.
- Обучение основам здорового образа жизни в образовательном учреждении.
- Профилактика наркомании, токсикомании, алкоголизма и табакокурения и др.

С января 2010 г. с целью повышения качества повышения квалификации педагогических работников, осуществляющих функции воспитания, в академии функционирует кафедра воспитательных систем.

Ведущая идея деятельности кафедры – опережающее обучение слушателей посредством разработки и реализации программ повышения квалификации, учитывающих повышение профессиональной компетентности и готовности специалистов к управлению развитием воспитательных систем, духовно-нравственному воспитанию детей, успешному социальному лифтингу подростков и молодежи.

Свою образовательную деятельность, как одно из основных структурных подразделений академии, кафедра воспитательных систем начала с разработки и реализации академических вариативных модулей повышения квалификации педагогических и руководящих работников по актуальным проблемам воспитания. Среди них можно выделить следующие дополнительные профессиональные образовательные программы:

- «Психолого-педагогические основы семейной педагогики как ресурс развития личности ребенка», «Психолого-педагогические основы семейной педагогики как ресурс профессионального становления подростка» (профессор Фадеева Е.И., доцент Зубова Е.М.);
- «Технологии воспитательной деятельности в современной школе», «Игровые педагогические технологии в образовательном пространстве средней школы» (доцент Романова Г.А.);
- «Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся в образовательных учреждениях НПО и СПО» (ст. преподаватель Зубова Е.И.);

– «Социально-педагогическая поддержка воспитанников ОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (ст. преподаватель Гридина Л.А.) и др.

Активно участвуя в развитии единого образовательного пространства, подразумевающего обеспечение возможности получения ностифицированного образования в любой точке Московской области, впервые в академии нами апробирована дистанционная форма обучения. Мы предлагаем классным руководителям, педагогическим работникам и специалистам отдельных направлений воспитательной работы 72-часовой (два зачетных кредита) курс повышения квалификации «Управление инновационной деятельностью образовательного учреждения в системе воспитания» в форме очно-заочного обучения с дистанционным сопровождением на основе кейс-технологий.

Программа предлагаемого курса предусматривает рассмотрение как проблемы управления инновационной деятельностью образовательного учреждения в системе воспитания, так и вопросы использования современных воспитательных технологий, обновления функций педагогического управления. Главный акцент при этом делается на управление развитием воспитательной системы образовательного учреждения.

Ведущая цель курса состоит в обеспечении понимания основ современных научных теорий и инновационной практики управления воспитательным процессом в образовательном учреждении, необходимых для реализации задач эффективной социализации личности школьника.

На очной установочной конференции, проводимой в стенах академии, предусматривается:

- проведение тренинга «Знакомство»;
- ознакомление с целями и задачами, содержанием, технологией и сроками освоения программы;
- выдача раздаточного материала на бумажном и электронном (кейс) носителях.

Помимо содержания программы курса и методических рекомендаций к его изучению, слушатель получает через сайт программы доступ к следующим кейс-файлам:

1. Современные теории и концепции воспитания личности школьника.

2. Воспитательная система школы и управление ее развитием.

3. Управление развитием системы школьного самоуправления.

4. Понятие качества воспитания. Педагогический мониторинг в управлении качеством воспитательного процесса.

5. Рефлексивные технологии воспитания в современной школе.

Кейс-файлы содержат всю исчерпывающую информацию, необходимую для выполнения учебно-тематического плана.

Слушатель приступает к занятиям в любое удобное время, самостоятельно рационально распределяя свои силы и время.

Проверка качества знаний осуществляется в процессе, выполнения участниками программы контрольной работы и практических заданий (управленческие модели, проекты, методические разработки и т. д.) и итогового контроля в форме практико-значимого курсового проекта.

Все выполненные задания отправляются на сайт программы и оцениваются преподавателем по балльно-рейтинговой системе. Оценка знаний предусматривает установленную для всех участников региональной сети повышения квалификации единую балльную шкалу и максимальное количество баллов, которые слушатель может получить за академические успехи в процессе освоения модулей в соответствии с установленным объемом кредита. Максимальное количество баллов складывается из совокупности баллов за все виды деятельности, предусмотренные программой курса, а также дополнительные баллы за высокое качество итогового практико-значимого проекта, а также муниципальных методических служб на основании высокой оценки результата внедрения итогового проекта в практику.

По завершении курса на очной итоговой конференции предусматривается:

– презентация и защита итогового практико-значимого проекта;

– подведение итогов и групповая рефлексия курсового обучения;

– выдача документов об окончании курса повышения квалификации.

В процессе обучения слушатель может получать консультации преподавателя, оценки своей работы через электронную почту, вести обсуждение на новостном форуме и иметь возможность он-лайн-общения с педагогом по запросу, что позволяет максимально эффективно повышать профессиональную компетентность в области воспитания.

Проводимые нами курсы повышения квалификации классных руководителей в форме очно-заочного обучения с дистанционным сопровождением позволяют решить одну из проблем системы образования в современном обществе - обеспечить каждому слушателю свободный и открытый доступ к образованию на протяжении всей его жизни, с учетом его интересов, способностей и потребностей.

В следующем календарном году региональная сеть повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров предлагает классным руководителям новый ассортимент сертифицированных учебных программ по повышению квалификации, представленных всеми учреждениями дополнительного профессионального образования области.

Подводя итоги анализа системы повышения квалификации классных руководителей, следует отметить, сделано немало, но еще больше предстоит сделать.

В этой связи основными задачами ближайшего пути развития Академии социального управления и кафедры воспитательных систем, в частности, являются:

1. Разработка новых инновационных программ дополнительного профессионального образования с учетом приоритетов и динамики модернизации образования, современных тенденций воспитания и непрерывное их совершенствование.

2. Использование интерактивных образовательных технологий, обеспечивающих развитие творческого потенциала слушателей, профессионально значимых компетентностей в области воспитания.

3. Активизация научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава как фактора опережающего дополнительного профессионального образования классных руководителей разных типов и видов образовательных учреждений.

4. Развитие материально-технического обеспечения образовательного процесса в соответствии с современными требованиями компьютеризации образовательного процесса, запросами и потребностями слушателей, создание условий для профессиональной и научно-исследовательской самореализации слушателей.

5. Развитие социального и профессионального партнерства с учреждениями разного типа и вида образования.

Надеемся, что реализация данных задач позволит достичь следующих результатов:

1. Увеличение контингента слушателей курсов повышения квалификации из числа классных руководителей образовательных учреждений Московской области, позволяющее обеспечить всех преподавателей необходимой учебной нагрузкой.

2. Совершенствование учебно-методического обеспечения повышения квалификации, направленного на решение актуальных проблем воспитания и диссеминацию передового педагогического опыта.

3. Обновление учебно-методического и программного обеспечения образовательного процесса на кафедрах с учетом изменений социального заказа и потребностей педагогических сообществ.

4. Развитие социального партнерства с педагогическими сообществами различных образовательных учреждений регионов области и страны.

5. Совершенствование материально-технического обеспечения образовательного процесса.

УДК 378.147

А.О. Орлов (Псков)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из задач системы профессионального дополнительного образования является повышение уровня культуры профессионала. Сегодня, в условиях глобализации

большинства видов профессиональной деятельности под этой задачей часто подразумевается формирование поликультурной компетентности профессионала. Наибольшую потребность в этом испытывают представители профессии типа «человек-человек» (педагоги, врачи, юристы и т.д.), для которых взаимодействие с членами других культур и этносов становится важной и существенной частью профессиональной деятельности. Это связано с интенсификацией миграционных потоков в мире, а также внутри многонациональной страны. Кроме того, увеличение деловой мобильности ставит задачу быстрой адаптации к другой культуре в центр дополнительного профессионального образования многих профессий (от бизнесмена до дипломата), так как от этого зависит успешность выполнения ими их профессиональных обязанностей (заключение договоров, отстаивание корпоративных и национальных интересов).

Под поликультурной компетентностью понимают интегративное качество личности, которое представляет собой систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур [1].

Существуют разные формы и методы формирования поликультурной компетентности, которые можно применять в системе дополнительного профессионального образования: просвещение, ориентирование, инструктаж [3]. Однако наиболее популярным методом можно считать межкультурный тренинг, разрабатываемый в этнопсихологии. Межкультурный тренинг можно рассматривать как вид социально-психологического тренинга – программы, системы упражнений и ситуаций, направленной на повышение социально-психологической компетентности в процессе группового взаимодействия [2].

Бхавук и Брислин в своей аналитической статье исследуют основные этапы развития межкультурного тренинга [4]. В 1950-60-х гг. после того, как внимание психологов привлекла проблема культурного шока (психологических и психосоматических последствий, с которыми сталкиваются люди, попадая в другую

культуру, особенно в условиях низкого уровня языковой компетентности и наличия выраженных различий между этими культурами), началась работа по созданию программ межкультурной подготовки. Пионерами в этой области выступили Холл, Харрисон и Хопкинс. Они настаивали на том, что лекции, которые были самым распространенным методом в то время, недостаточно эффективны из-за низкой реалистичности. Одним из вариантов решения этой проблемы стало появление предшественников межкультурного тренинга – культурных ассилияторов, разработанных в университете штата Иллинойс. Культурный ассилиятор – это совокупность упражнений, каждое из которых состоит из трех частей: короткий рассказ с описанием ситуации межкультурного взаимодействия, четыре или пять вариантов поведения героя на выбор и комментарии к каждому варианту, поясняющие его большую или меньшую предпочтительность для решения описываемой проблемы. Культурные ассилияторы были удобны для использования в рамках программируенного обучения. Это позволяло слушателям обучаться самостоятельно и в удобном для них темпе.

Альтернативой культурной ассилияторам была разработанная Стюартом контрастно-американская техника межкультурной подготовки. Она использовалась для обучения американцев, выезжающих в другие страны и заключалась в демонстрации поведения представителей других культур, которое было полностью противоположным американскому способу поведения.

Кремер в 1970-х гг. предложил модель культурного самосознания, основанную на осознании индивидом собственной культуры, и использовал в своей обучающей программе видеозаписи, где профессиональные актеры проигрывали ситуации межкультурного взаимодействия между американцами и представителями других культур. Участники просматривали эпизоды, которые затем обсуждались в группе. Подход Кремера позволял повысить общекультурную компетентность слушателей, тем самым делая их поведение в условиях других культур более гибким и адаптивным.

Кроме того, стали появляться справочники межкультурного обучения, предназначенные для бизнесменов, работающих в других странах, волонтеров, иностранных студентов, дипломатов и так

далее.

Сегодня выделяют различные виды межкультурного тренинга, например, общекультурный (основывается на подходах Стюарта и Кремера) и культурно-специфический, который может предполагать как реальные межкультурные контакты с групповыми дискуссиями, где обсуждаются ситуации, возникающие при личных контактах представителей двух народов, к которым принадлежат участники, так и обучение тому, каким образом представители разных народов и культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности [3].

Итак, использование межкультурного тренинга позволяет познакомить обучаемых с межкультурными различиями в разных культурах и сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации.

Ниже приведены примеры нескольких упражнений, разработанных нами для использования в рамках общекультурного тренинга и имеющих общей целью – формирование общекультурной и поликультурной компетентности участников.

Упражнение «Таможня». Цель – помочь осознать, что сильный мотив или четко сформулированная привлекательная цель является мощным ресурсом для адаптации в новой культурной среде.

Инструкция: «Подумайте и запишите, пожалуйста, на листках цель вашей поездки в ту страну, в которую вы едете. Я буду выступать в качестве строгого таможенника, а ваша задача будет состоять в том, чтобы убедить меня в необходимости пропустить вас за границу. Вы должны мне доказать, что для вас это действительно важно. Не мешкайте, чтобы я вас не заподозрил в чем-нибудь незаконном».

Обсуждение: трудно ли вам было определиться с целью поездки? Насколько вы убеждены в этой цели? Что вы чувствовали, когда нужно было убеждать таможенника пропустить вас? Кто из нашей группы действительно прошел таможню? Поделитесь, пожалуйста, как вы доказывали свою цель? Хотели ли вы сдаться в определенный момент? Почему? Как вы с этим справились? Переживали ли вы за других людей, которые проходили таможню?

Упражнение «Семейная история». Цель – научиться справляться с трудностями, связанными с возрастными особенностями адаптации к другой культуре. Инструкция: «Сейчас

я вам расскажу историю. Она о семье, которая переехала жить в США. Это бабушка (ей 60 лет), муж с женой (им за 30 лет) и их дети: сыну 12, а дочке 4 года. Через полгода к ним приехал погостить родственник из России. Когда он вернулся, его стали расспрашивать о том, как живет эта семья. Он рассказал: бабушке живется нелегко, она скучает и хочет вернуться домой, Маша с Николаем справляются, работу нашли, привыкают к новой жизни, к людям, Андрей в школе нашел друзей, но из-за акцента его дразнят русским, а младшенькая совсем как американка, уже и не отличишь».

Обсуждение: что вы чувствовали, когда слушали эту историю? С кем из героев вы сравниваете себя? Как вам кажется, какова главная мысль этой истории? С чем столкнулся каждый из героев истории? Как каждый из них это преодолевает? Как бы вы справлялись с трудностями, если бы оказались в такой ситуации? Кому из героев вы сопереживаете? Почему? Что вы из этого упражнения вынесли для себя?

Упражнение «Вавилонская башня». Цель – помочь осознать, что коммуникация с представителями другой культуры облегчает адаптацию к этой культуре.

Материалы: круги, треугольники, квадраты разных цветов, спрятанные в разных местах (по 1 штуке). Карточки с заданиями по числу участников.

Инструкция: «Каждый из вас получил закрытую карточку с заданием. По моему сигналу вы откроете карточку и прочитаете задание. Ваша цель: во что бы то ни стало выполнить это задание. Важное условие: во время игры ни с кем нельзя разговаривать».

В карточке написано: «Найдите синий круг и держите его в руках».

Обсуждение: как вы действовали, чтобы достигнуть цели? Какие сложности у вас возникли при этом? Какие чувства вы испытывали? Как вы взаимодействовали с другими участниками? Догадались ли вы, какие задания были у других участников? На какие ситуации из жизни похожа эта игра?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Новикова, О.С. Формирование межкультурной компетентности в глобализирующемся мире [Текст] / О.С. Новикова // Образование и религия в поликультурном

- сообществе: диалог и проблемы [Текст] : сборник материалов. – Ставрополь : Изд-во СевКавГТУ, 2009. – С. 166-174.
- 2. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 3-е изд. – М. ; СПб, 2006. – 943 с.
 - 3. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология [Текст] / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
 - 4. Bhawuk, D.P.S., Brislin, R.W. Cross-cultural training: a review // *Delhi Business Review*. – 2000. – Vol. 1. – № 1. – P. 5-23.

УДК 378.046.4

И.В. Пашкина (Ярославль)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ДОУ

Сегодня система наставничества вновь заслуживает самого пристального внимания, в ней отражена жизненная необходимость начинающего педагога получить поддержку опытного профессионала, который способен предложить практическую и теоретическую помощь на рабочем месте. Это связано с тем, что в современных условиях реформирования национальной системы образования особое значение приобретает тот факт, что молодой педагог должен в максимально короткие сроки адаптироваться в новых для него условиях практической деятельности. Особенностью труда начинающих педагогов является то, что они с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ту же ответственность, что и воспитатели с многолетним стажем, а родители и коллеги по работе ожидают от них столь же безупречного профессионализма. Также, молодые специалисты, поступающие в дошкольные учреждения, часто испытывают потребность в общении, более глубоком знании психологии дошкольников, методик дошкольного воспитания, освоению ими новых педагогических технологий. Поэтому, важной целью коллективов детских садов должна быть всемерная поддержка тех немногих молодых специалистов, которые выбирают нелегкий путь воспитателя с целью формирования профессиональных компетенций у молодого специалиста.

Система наставничества направлена на решение таких задач как: помочь молодому специалисту адаптироваться в новом коллективе; создание условий для выявления профессиональной ориентации; формирование профессиональных умений, накопление опыта, поиска лучших методов и приемов работы с детьми; формирование своего стиля в работе; развитие творческих способностей в самостоятельной педагогической деятельности. Именно системный подход по повышению профессиональной компетентности молодых специалистов позволяет молодому педагогу избежать момента неуверенности в собственных силах, наладить успешную коммуникацию педагогического процесса, раскрыть свою индивидуальность и начать формирование собственной профессиональной траектории.

В ряде методических работ отмечается, что процесс наставничества затрагивает интересы как минимум трех субъектов взаимодействия: обучаемого, самого наставника и организации-работодателя. Молодой специалист получает знания, развивает навыки и умения, повышает свой профессиональный уровень и способности; развивает собственную профессиональную карьеру; учится выстраивать конструктивные отношения с наставником, а через него – со всей адаптивной средой. Наставник развивает свои деловые качества: повышает свой профессиональный уровень в процессе взаимообучения. Организация, таким образом, повышает культурный и профессиональный уровень подготовки кадров; улучшаются взаимоотношения между сотрудниками.

Анализ научно-педагогической, психологической литературы, осуществленный нами методом сбора и систематизации, позволил определить следующее. В педагогической психологии выделяют три этапа формирования профессиональной педагогической деятельности.

1 этап - деятельность молодого педагога начинается с момента прихода в учреждение, и его деятельность выполняется как последовательность отдельных операций, задаваемых извне. Уровень организации педагогической деятельности является репродуктивным – это уровень воспитателя, умеющего рассказать и передать детям то, что знает сам. К барьерам, препятствующим осуществлению профессиональной деятельности на данном этапе относятся: боязнь группы детей и боязнь педагогической ошибки. Данные барьеры преодолеваются в процессе получения

позитивного опыта общения с другими сотрудниками и детьми и повышении профессионализма молодого педагога. При этом для успешного выполнения отдельных педагогических действий молодому педагогу необходимы такие профессиональные качества как умение мобилизовать себя, навыки произвольного внимания, умение грамотно и логично излагать свои мысли, навыки эффективной коммуникации, владение игровыми приемами и др.

Именно на данном этапе важно активное взаимодействие наставника и молодого специалиста. Данный этап длится в среднем 2-3 месяца. Здесь основными средствами наставничества являются те, которые обеспечивают условия для «вхождения» молодого специалиста в педагогический коллектив, так как на эффективность педагогической деятельности существенное влияние оказывает социальная адаптация молодого специалиста в коллективе.

2 этап - формирования профессиональной педагогической деятельности. Данный этап характеризуется дезинтеграцией структуры готовности к осуществлению педагогической деятельности, распадом ее на несколько подструктур, объединенных слабыми функциональными полями. Это связано с тем, что возникает необходимость формирования профессиональной гибкости и мобильности. У молодого специалиста снижается страх перед детским коллективом и осуществлением педагогического общения, уровень педагогической деятельности переходит на адаптивный, когда педагог уже может приспособить материал к особенностям детской аудитории. На данном этапе роль наставника ослабевает, значимым становится педагогический совет в целом.

На 3 этапе формирования профессиональной педагогической деятельности происходит, по мнению В.Д. Шадрикова, «оптимизация функциональных связей компонентов структуры готовности к осуществлению педагогической деятельности». У педагога формируются две группы индивидуальных качеств: одна из них обеспечивает выполнение целенаправленной профессиональной деятельности, а другая – ее рефлексию и освоение специфического содержания. В определении целей и разработке содержания наставничества на данном этапе необходимо учитывать возраст сотрудников, педагогический стаж, особенности профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, наставничество в процессе повышения профессиональной компетентности молодого педагога носит поэтапный характер и включать в себя формирование и развитие функциональных и личностных компонентов деятельности начинающего педагога (проектировочного, организационного, конструктивного, аналитического) и соответствующих им профессионально важных качеств. Процесс повышения профессионализма молодых специалистов строится с учётом следующих факторов: уровень базового образования; индивидуальных особенностей: креативный потенциал, стиль, предпочтаемые способы усвоения информации, уровень профессиональных потребностей педагога.

К основным и наиболее продуктивным формам взаимодействия педагога – наставника с молодыми специалистами можно отнести: передачу опыта, здесь речь идет об общих вопросах методики проведения занятий с воспитанниками; совместную подготовку планов занятий, где наставник с молодым специалистом проговаривают каждый этап и элемент занятий, затем педагог проводит его в присутствии педагога - наставника, после занятий идёт детальная проработка достигнутого, реализованного, возникающих проблем, интересных решений, выстраивание линий поведения на будущее; анализ реальных и возможных педагогических ситуаций.

Итак, наилучшим вариантом для начала педагогической деятельности является работа в сложившемся и слаженном педагогическом коллективе, где сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение являются нормой взаимоотношений, отмечается наличие опытного наставника, разнообразных форм методической работы (консультации, посещение занятий других педагогов и др.), включение в методические мероприятия детского сада. Ступени педагогического мастерства начинаются с хорошо налаженной совместной деятельности в коллективе, где рядом с начинающим педагогом находится старший товарищ, наставник, готовый помочь, подсказать, направить. Только в коллективе, где налажено педагогическое взаимодействие с молодыми специалистами, может сформироваться настоящий педагог.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы [Текст] / К.Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2006.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004.
3. Микляева, Н.В. Инновации в детском саду [Текст] / Н.В. Микляева. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2008.
4. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007. - С. 192.

УДК 378.046.4

А.Н. Плаксин (Ярославль)

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Неблагоприятные тенденции, наблюдающиеся в современном обществе в последнее время, в том числе, изменение характера преступности, ее отягчающих обстоятельств, определяют необходимость разработки эффективных мер и средств борьбы с ней, совершенствования законодательной базы и опирающейся на практическую деятельность правоохранительных органов. Значительный рост преступности, а также развитие ее наиболее опасных форм (организованной преступности, убийств на сексуальной почве, заказных убийств и т. п.) предъявляют особые требования к деятельности правоохранительной системы. В то же время, эти требования сопровождаются усилением охраны прав и интересов отдельных граждан в процессе привлечения их к уголовной ответственности и тенденцией к гуманизации процесса расследования и судебного рассмотрения уголовных дел. Все это определяет необходимость высокого уровня профессиональной компетентности работников правоохранительной системы как главного фактора, обеспечивающего, с одной стороны, защиту интересов отдельных лиц и организаций от преступных посягательств и, с другой стороны, соблюдение при этом всех законных прав и интересов граждан и коллективов. Повышение

эффективности правоохранительной деятельности возможно на основе развития научных знаний, включая всестороннее и глубокое изучение с позиций психологической науки субъекта антисоциального (девиантного и делинквентного) поведения. Особую важность представляет изучение оценочных эталонов личности делинквента, субъектных предикторов, которые выступают одними из детерминант антисоциального поведения. Их изучение является необходимым условием для осуществления практической психолого-педагогической работы, направленной на устранение либо уменьшение криминогенных проявлений личности и связано с решением ряда важных практических задач, в том числе, при организации работы службы по предупреждению рецидивной преступности.

Вопросы психологии личности преступника рассматривались и активно изучались в работах Г.А. Авансесова, Ю.М. Антоняна, Ю.Д. Блувштейна, В.Л. Васильева, Б.С. Волкова, А.Д. Глотовкина, В.В. Гульдана, П.С. Дагеля, В.Г. Деева, А.И. Долговой, М.И. Еникеева, Н. Ениколопова, Г.С. Ефремовой, К.Е. Игошева, И.И. Карпецца, Ю.А. Клейберга, А.Г. Ковалева, В.Н. Кудрявцева, И.А. Кудрявцева, Н.С. Лейкиной, Г.М. Миньковского, В.В. Мицкевича, А.Н. Пастушеня, В.Ф. Пирожкова, В.М. Позднякова, В. Познышева, А.Р. Ратинова, В.Г. Стukanova, А.И. Ушатикова, В.Б. Шабанова, А.М. Яковлева и других ученых. В данных исследованиях представлены социальные характеристики и психологические особенности личности преступников, представляющих различные криминологические типы, проанализированы мотивация преступного поведения, выявлены связи отдельных психологических свойств личности преступников с характером их противозаконного поведения, изучены интегративные свойства личности (направленность, воля, характер и др.) и структуры свойств, раскрыты взаимодействие субъективных факторов и внешних условий в механизме антисоциального поведения.

Анализ научных работ по социальной психологии преступности показал, что психологическое изучение личности потерпевшего и его деятельности в стадии предварительного следствия и суда представляется весьма важным, так как способствует решению целого ряда вопросов: правильной квалификации преступлений, исследованию причин и условий,

всестороннему расследованию уголовных дел, обнаружению новых доказательств. Психологические исследования личности потерпевшего и преступника дают возможность выявить причины конфликтной ситуации и наметить пути их преодоления. В связи с этим встает вопрос о развитии у сотрудников правоохранительных органов психологической компетентности в рамках повышения квалификации на базе учреждении дополнительного образования.

Отметим, что деятельность сотрудников правоохранительных органов относится к «субъект-субъектным» профессиям. Этот факт свидетельствует о том, что в содержание профессиональной компетентности данных специалистов обязательно необходимо включать социально-психологические знания, умения, навыки. Знание психологических закономерностей, применение в процессе оперативно-розыскной деятельности определенных психологических методов облегчает труд оперативных сотрудников правоохранительных органов, помогает им регулировать и строить взаимоотношения, глубже понимать мотивы поступков людей, познавать объективную действительность, правильно оценивать ее и использовать результаты в практической оперативно-розыскной и следственной деятельности. Понять любое поведение, в том числе преступное, невозможно без подлинного знания психологии личности, психологических механизмов и мотивов, социально-психологических явлений и процессов. В деятельности сотрудников оперативных подразделений правоохранительных органов главное – работа с людьми, в которую входит ряд достаточно взаимосвязанных аспектов: проблемы изучения и оценки людей, установления и развития контактов с ними, общения, оказания на них своего влияния и так далее. Поэтому приобретение психологических знаний в рамках дополнительной профессиональной подготовки или переподготовки становится необходимостью для сотрудников оперативных и следственных подразделений правоохранительных органов, и в частности в оперативно-розыскной деятельности и расследовании преступлений.

Разработка теоретико-методологических основ системного психологического исследования личности преступника обеспечит получение научного знания прогностического и преобразующего назначения. Они определяют раскрытие психологической

структуры и организации личности, ориентированное на объяснение внутренних предпосылок преступного поведения на основе установления функций психического склада личности в его детерминации и выделения совокупности психических свойств, существенных в порождении этого поведения, которые реализуются на различных уровнях психологического механизма поведения, в соотнесении с особенностями внешних условий и иных факторов. Разработка данного направления позволит сформулировать ряд новых положений по осуществлению воспитательно-профилактического и исправительного воздействия на личность, поможет сформулировать стратегию воздействия в зависимости от характера и степени зрелости криминогенной склонности личности. Наряду с этим будет возможно определить воздействие, направленное на формирование психических образований, обеспечивающих готовность личности к законопослушному поведению.

Учет различных психологических закономерностей облегчают разработку мер, устраниющих или существенно снижающих действие отрицательных условий познания, создание таких условий деятельности, которые будут гарантировать от ошибок при восприятии, оценке фактов со стороны оперативных сотрудников. Кроме того, для установления истины необходимо не только знать, какие изменения происходят в психике указанных лиц, но и уметь правильно воздействовать на них, с тем, чтобы получить от них свидетельства, объективно отражающие события, воспринимавшиеся ими. Для осуществления такого воздействия необходимы психологические знания. Без этого нельзя определить способ воздействия, оценить его результаты, добиться изменения направленности психических процессов, состояния лиц, через которых устанавливается объективная истина и ход дальнейшего расследования дела.

Психологическое обеспечение расследования преступлений представляет собой управленно-деятельностную технологию повышения профессионально-психологического потенциала следователя, сотрудников органов дознания, психологов, позволяющую им комплексно и грамотно использовать психологические знания, умения, технологии и техники в проведении следственных, процессуальных, оперативно-розыскных, тактических и профилактических действий в

отношении подозреваемых (обвиняемых). При этом можно выделить следующие уровни осуществления психологического обеспечения расследования преступлений: организационно-психологический, оперативно-розыскной, процессуально-следственный, профилактический, индивидуальный, групповой, ситуационный.

Кроме того, деятельность сотрудников правоохранительных органов предъявляет повышенные требования к их стрессоустойчивости, саморегуляции психического состояния, работоспособности. Поэтому владение психологическими знаниями, умениями и навыками может помочь им преодолеть негативные эмоциональные состояния, предупредить развитие профессиональной деформации. Сама профессиональная компетентность сотрудника в значительной степени определяется личностным потенциалом правоведа, т. е. системой психологических факторов, которые можно объединить общим понятием «психологическая культура». Задача повышения психологической культуры сотрудника правоохранительной системы в настоящее время решается в следующих направлениях:

1. Професиографическое направление, которое определяет психологическую структуру личности и деятельности следователя, сотрудников уголовного розыска, ОБЭП, РУОП, ГИБДД и других подразделений ОВД, и на их основе разрабатывает рекомендаций в области профессионального отбора, профессиональной ориентации, профессиональной консультации, профессионального обучения и воспитания, расстановки кадров, психодиагностики, психокоррекции и предупреждения профессиональной деформации. Основной задачей этого направления является определение рациональных соотношений между структурой личности и требованиями, которые предъявляются к этой личности правоохранительной деятельностью. Системно-структурный анализ позволяет определить взаимосвязь между психологическими качествами, навыками и умениями в структуре личности, выделить среди них наиболее значимые для той или иной стороны правоохранительной деятельности. В этом же разделе разрабатываются психолого-педагогические аспекты профессионального обучения и воспитания и, в частности, внедрения в учебный процесс методов активного обучения (дискуссий, деловых игр и т. п.).

2. Второе направление, которое условно может быть названо следственно-психологическим, представляет систему психологических рекомендаций и методов, направленных на наиболее эффективное, всестороннее и полное раскрытие преступлений. В этом направлении исследуются психологические закономерности раскрытия и расследования отдельных видов преступлений (убийств, сложных многоэпизодных хищений, изнасилований и т. д.), а также психология отдельных следственных действий (допроса, осмотра места происшествия, обыска, опознания и др.). На основе исследованных закономерностей разрабатываются психологические рекомендации, направленные на быстрейшее раскрытие сложных преступлений, высококачественное их расследование, а также повышение эффективности, культуры и гуманизации таких следственных действий, как допрос, осмотр места происшествия и др.

Таким образом, знания психологических особенностей правонарушителей и причин совершения ими правонарушений имеет большое значение для повышения эффективности борьбы с преступностью. Кроме того, это обеспечит индивидуальный подход к человеку, выбор и применение тактических приемов, наиболее соответствующих ситуации, и, таким образом, будет способствовать решению практических задач борьбы с преступностью на научной основе. Этими факторами обусловлена возрастающая потребность формирования психологической компетентности у сотрудников правоохранительных органов. Квалифицированное применение знаний и методов психологии в юриспруденции возможно лишь в процессе комплексной дополнительной профессиональной подготовки или переподготовки сотрудников правоохранительных органов.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальность заявленной темы обусловлено тем, что сегодня в системе высшего образования акцент переносится с предметно-дисциплинарного подхода на компетентностный и ожидаемые результаты обучения. Это может происходить эффективно посредством расширения возможностей учебных заведений при достижении целей и решении задач новых образовательных стандартов, разработки и внедрения модульных структур основных профессиональных образовательных программ, разработки интегрированных образовательных программ для многоуровневой системы подготовки специалистов, использования новых образовательных технологий, инновационных педагогических методов, форм и средств обучения.

Огромное значение для решения задач, связанных с проектированием компетентностно-ориентированного образования имеет проблема повышения качества высшего профессионального образования и качества подготовки профессорско-преподавательского состава. Постановка проблемы повышения качества высшего профессионального образования сегодня обусловлена:

– потребностью нашего общества в постоянном обновлении и повышении знаний специалистов различного уровня, в целом, и в повышении их гуманитарной, психолого-педагогической подготовке;

– постановкой новых, более сложных задач перед образовательными системами;

– потребностями профессионального сообщества высшей школы в преподавателе нового типа, умеющего не только обучать, но и воспитывать конкурентоспособную личность специалиста, обладающего высоким уровнем академических знаний, социальной и профессиональной активности, ответственности, готовой к

саморазвитию;

– осознанием общественной значимости науки педагогики и психологии для эффективного управления образовательным процессом и т.д.

Эффективное решение поставленных задач, удовлетворение запросов общества в связи с подготовкой будущих специалистов и необходимость совершенствования качества системы высшего образования имеет непосредственную связь с уровнем профессионально-педагогической компетентности вузовских преподавателей. Иначе говоря, одним из главных условий, сегодня рассматривается наличие сильного, грамотного, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности и квалификации профессорско-преподавательского состава. Акцентирование внимания именно на этом условии не является случайным. По мнению В.С. Сенашенко, решение проблемы повышения качества образования в высшей школе целесообразно начинать не с внедрения тех или иных стандартов, введения новых методов и технологий. Главным здесь является самооценка вуза на соответствие установленным критериям и показателям качества функционирования образовательной системы, выявления мотивации государства и субъектов образовательного учреждения (преподаватели, сотрудники, студенты) к решению поставленной задачи [3].

Самооценка понимается как всесторонняя систематическая оценка вузом своей деятельности и её результатов по отношению к модели совершенства. При этом для вуза важно адекватно оценить и уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава, их мотивацию к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Мотивация государства связана, в первую очередь, с повышением эффективности использования ресурсной базы системы образования, с усилением ответственности вузов за свои действия и результаты работы, с формированием отклика системы образования адекватного кадровым потребностям государства, с обеспечением конкурентоспособности национальных производств на мировых рынках.

В основе мотивации молодежи к получению высшего образования находится следующее: получение профессии, гарантия финансовой стабильности, приобретение социального статуса,

самореализация личности, попадание в коммуникативную среду более высокого уровня, желание уйти от службы в армии, возможность воспользоваться возможностями «проницаемости» вузовской системы и получить диплом о высшем образовании, облегчить поиск высокооплачиваемой работы после окончания вуза, расширить возможности поиска работы за рубежом, стремление к успешной карьере и высокому социальному статусу, стремление стать личностью высокой культуры и образованности и т.д.

Мотивация преподавателя вуза к повышению качества учебного процесса обусловлена передачей знаний и жизненного опыта молодежи; потребностью в повышении собственного профессионального статуса; удовлетворением профессиональных амбиций и повышением собственного престижа среди профессионалов высшей школы, а также необходимостью конкурировать в условиях глобализации, интеграции высших учебных заведений; поиском и привлечением талантливой молодежи для создания собственной научной школы; необходимостью повышения общей и профессионально-педагогической культуры; стремлением к самосовершенствованию, развитию творческого и интеллектуального потенциала и пр.

Все перечисленные социально-значимые мотивы должны иметь место при решении повышения качества образования, но это не означает, что они действительно сформированы в конкретной образовательной среде. Если они отсутствуют, то необходима работа по их формированию. Но, подробный анализ перечисленных мотивов, их наличие и необходимость их формирования – не единственная трудность в решении проблемы, связанной с повышением качества высшего образования.

Правомерно выделить и другие реально существующие проблемы и трудности. Среди них большое влияние на конечный результат функционирования системы высшего образования имеют:

- недостаточный уровень финансового обеспечения деятельности российских вузов, что влияет на развитие материально-технической базы, заработную плату педагогов, привлечение молодежи для работы на кафедрах;

- несовершенство нормативно-правовой базы, слабо стимулирующей предприятия направлять ресурсы на развитие

целевой подготовки кадров;

– несовершенство системы краткосрочных грантов на проведение НИР, не позволяющих целенаправленно решать вопросы создания новой техники и технологий;

– отсутствие отечественной нормативной базы в области обучения с применением дистанционных образовательных технологий;

– отсутствие профессиональных стандартов во многих сферах деятельности, что затрудняет формирование актуальных образовательных программ, в том числе программ, связанный с повышением квалификации и переподготовкой педагогических кадров, а также формирование мотивации преподавателей к постоянной образовательной и самообразовательной деятельности и пр.

Последняя из перечисленных трудностей уже имеет практический опыт своего разрешения. Специфика функционирования факультетов повышения квалификации педагогических кадров, институтов последипломного образования вузов России направлена не только на совершенствование академических знаний преподавателей, а, в первую очередь, на перестройку их сознания, переориентации установок, связанных с формированием профессионализма личности и деятельности. Иначе говоря, речь идет о формировании того уровня профессиональной и личностной компетентности преподавателя, который сегодня в полной мере отвечает потребностям общества, целям и задачам, которые ставятся перед системой высшего профессионального образования. В связи с этим необходимо более подробно остановиться на структуре и содержательных характеристиках компетентности профессорско-преподавательского состава.

В акмеологии в общем виде профессиональная компетентность понимается как важная составляющая и показатель высокого уровня профессионализма [1].

Анализ существующих исследований показывает, что необходимыми составляющими профессиональной компетентности преподавателя высшей школы рассматриваются:

1) Специальная подготовка: уровень академических знаний, осознание и принятие требований общества и профессионального сообщества к личности деятельности и т.д.

2) Личностные качества: сформированность

потребностно-мотивационных, эмоционально-волевых и нравственных характеристик, готовность к самообразованию и саморазвитию.

3) Психолого-педагогическая подготовленность: знание методологических основ и категорий педагогики и психологии, понимание закономерностей социализации и развития личности, представление о сущности, целях и технологиях воспитания и образования личности, понимание законов ее анатомо-физиологического, психического развития на разных возрастных этапах и т.д. Именно это приобретает особое значение в тех случаях, когда речь идет о преподавателях вузов, не имеющих специальной педагогической подготовки.

В этой связи главной задачей работы факультетов повышения квалификации преподавателей является формирование психолого-педагогической компетентности, психологической культуры преподавателей.

Если обратиться к сущностному содержанию понятия «психолого-педагогическая компетентность», то в результате обобщенного анализа можно сделать вывод о том, что это целостная интегральная и комплексная характеристика преподавателя, которая позволяет увидеть производные возможности человека не только такими, какими они являются сейчас, но и с позиций их формирования, а также перспектив развития.

Основное содержание психолого-педагогической компетентности заключается в единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, а также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагогов.

Важное значение в осуществлении педагогической деятельности имеет постановка вопроса о включении психологического знания в общую структуру профессионально-педагогической компетентности, как ее необходимого компонента. Многие теоретики и практики отмечают, что сегодня необходимо акцентировать внимание на психологии, как науке, которая позволит обеспечить реализацию целей и задач новой образовательной парадигмы. Именно знание о мире психических

явлений человека обеспечат ему эффективное достижение поставленных целей и выдвинутых задач.

На основе обобщенного анализа правомерно представить модель психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза, включающей ряд блоков: психологических знаний; «Я-концепции»; активности; саморегуляции; профессионального самосознания. Их развитость обеспечивает преподавателю возможность вершинных достижений.

В контексте рассматриваемой проблемы возникает вопрос о том, когда в первую очередь необходимо вести речь о психолого-педагогической компетентности преподавателей. Этот вопрос актуализируется в следующих ситуациях: текущая аттестация, связанная с возможным присвоением педагогам категорий; аттестация в связи с выдвижением и расстановкой кадров; индивидуальное и коллективное самообразование преподавателей; консультации преподавателей по поводу затруднений в работе, определении причин и оказания квалифицированной помощи; потребность в самопознании и личностной самореализации; оценка работы передовых преподавателей, где возникает необходимость установить эффективность педагогического поиска и его новизну; оценка качества образовательного процесса.

В целом можно сказать, что высокий уровень академических знаний важен для современного вузовского преподавателя, но именно психолого-педагогическая компетентность приобретает особую значимость, т.к., с одной стороны, обеспечивает возможность самопознания и саморазвития, познание других, с другой, – оптимизации педагогической деятельности, повышения эффективности педагогического воздействия и качества образования в целом.

Но, как показывает практика, высокий уровень психолого-педагогической компетентности, психологической культуры не может быть достигнут посредством включения преподавателя в краткосрочные курсы повышения квалификации. Это можно объяснить следующим. Психологические знания, которые получены учеными, закономерны, достоверны, проверены на истинность, а поэтому считаются академическими. Но здесь же возникает определенная трудность: такие знания, как правило, сложно воспринимаются и усваиваются не специалистами (в данном случае речь идет не о психологах, а о педагогах). По

мнению Т.Д. Колябиной (1996), трудности использования этих знаний заключаются в том, что конкретный человек преломляет их сквозь призму своего профессионального опыта, тем самым, сужая видение человека до нескольких, если не до одного качества. А это уже можно истолковывать не как целостное психологическое знание, а как психологическую информацию. Разрозненная психологическая информация не может позволить обучаемым получить целостную картину о развитии, функционировании и проявлении мира психических явлений человека [2]. Поэтому при организации процесса формирования и совершенствования психологического-педагогической компетентности необходимо выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы все знания, которыми располагают науки психология и педагогика, давались систематично, последовательно, обобщенно и были связаны с практической деятельностью слушателей.

Кроме этого важно научить обучаемого принимать психологического-педагогическую информацию не только относительно выполняемой деятельности, а осмысливать ее, включая в мотивационно-личностный план, выстраивая ее в целостное психологическое знание о человеке вообще и о самом себе в частности (аутопсихологическая компетентность). Знание, имеющее личностный смысл, лучше воспринимается и преломляется во все сферы жизнедеятельности.

Поэтому при решении вопросов, связанных с формированием психологического-педагогической компетентности должна быть выстроена определенная система, включающая несколько этапов:

- 1) Подготовительный этап (формирование соответствующих установок, мотивов, связанных с образовательной и самообразовательной деятельностью).
- 2) Формирующий этап (реализация образовательных программ).
- 3) Корректирующий этап (обмен опытом в процессе профессионального взаимодействия).
- 4) Итоговый контроль (наблюдение и обобщение уровня общей подготовленности, уровня психологического-педагогической компетентности преподавателей, где главным является не столько уровень академических знаний педагога, сколько его способность организовывать педагогический процесс, учитывать

индивидуальные особенности студентов, выстраивает межличностные отношения, проявляет педагогическую позицию, стиль деятельности и пр.).

Процесс формирования психолого-педагогической компетентности является достаточно длительным и сложным. Достижение его необходимого и достаточного уровня с учетом требований профессионального сообщества, происходит постепенно: элементарная психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогическая компетентность и психолого-педагогическая культура. Содержание каждой составляющей в совокупности способствует формированию и повышению профессионального мастерства преподавателя вуза. В свою очередь высокий уровень педагогического мастерства, профессионализма личности и деятельности каждого преподавателя - это залог успеха при решении задач, связанных с повышением качества подготовки будущего специалиста в условиях модернизации высшего профессионального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акмеологический словарь [Текст] / под ред. А.А. Деркача. - М. : РАГС, 2005. -161с.
2. Колябина, Т.Д. Подготовка педагогических кадров школы к принятию и использованию психологической информации [Текст] : дис. канд. педаг. наук, 13.00.08. – Барнаул, 1996. – 186 с.
3. Сенашенко, В.С. Российская высшая школа и Болонский процесс [Текст] // Математика в высшем образовании: тез. докладов XII междун. конф. – Чебоксары, 2004. – С. 45-46.

УДК 378.046.4

Л.В. Плуженская (Ярославль)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Многообразие феномена профессиональной компетентности личности инициируется, *во-первых*, всей иерархией когнитивных потребностей человека, социума и общества, *во-вторых*, проблемными ситуациями, которые возникают в ходе

профессиональной деятельности, *в-третьих*, активными и пассивными барьерами объективного и субъективного характера, которые затрудняют или исключают профессиональную деятельность, и, *в-четвертых*, мотивационными установками, возникающими в процессе производительного труда и осознании специалистом собственной роли и смысла профессиональной деятельности. Поэтому предметно-деятельностный подход к образовательному результату – это важный, необходимый, но недостаточный инструмент комплексной оценки процесса профессионального обучения, поскольку он «оставляет за скобками» сам субъективный смысл профессионального развития личности как деятельности, сводя формирование профессиональной компетентности к банальному достижению нормативно заданного образовательного результата. Именно поэтому для системного понимания компетентностно-ориентированного образовательного результата необходимо понятие «компетентность как деятельность по решению проблем» дополнить понятием «проблемная ситуация», а понятие «профессиональной компетентности» – понятиями «нормативные показатели компетентности» и «ресурсные показатели компетентности». По всей видимости, только в фокусе компетентностно-ориентированной дидактики высшего профессионального образования появляется возможность разработки идеальной универсальной модели профессиональной деятельности выпускника вуза.

Компетентность как *деятельность* по решению проблем всегда проявляется в рамках конечного пространственно-временного континуума независимо от того, по отношению к каким – внешним или внутренним – изменившимся условиям среды или деятельности она происходит. В свою очередь специфика индивидуальной образовательной деятельности детерминирована в неразрывном единстве процесса профессиональной деятельности и преобразования личности профессионала. Именно мыслящий, переживающий пространственно-временную профессиональную деятельность субъект задает системное единство и функциональную целостность процессуально-результатирующих структурных характеристик профессиональной компетентности.

В соответствии с процессным подходом деятельность по решению проблемы имеет достаточно четкую структуру, этапы и функциональную логику, которая во многом совпадает со

структурой и логикой учебной деятельности. По этой логике дифференциация компонентов любой проблемы как системы будет неэффективной без структурного анализа в силу отсутствия понимания их соподчиненности и взаимодействия. И в результате мы получим критический разрыв между целью и результатом, а субъект деятельности столкнется с перспективой реализации неэффективной стратегии и хаотичной активности. Поэтому в профессиональной деятельности личности по решению проблемы просматривается диалектическое единство двух планов: *внешнего* – материально-духовной деятельности личности, направленной в основном на преобразования в соответствии с нормами существующей внешней среды; *внутреннего* – субъективно-кreatивного процесса по созданию идеальных образов последующей материальной и духовной деятельности, направленной, прежде всего, на преобразование внутреннего мира субъекта с возможным последующим изменением внешней социокультурной среды. В реальной деятельности эти оба плана детерминированы. Но в целях абстрагирования деятельности по решению проблемы, их следует дифференцировать. Выделение внутреннего плана деятельности личности обусловлено пониманием того обстоятельства, что все функциональные возможности личности оказываются включенными *ресурсами* в ситуацию решения проблемы и соподчинены ей. Процедура идеального целеполагания, выбора средств, определение этапов разработки идеальных моделей относятся к субъектно-внутреннему плану деятельности, опосредованной индивидуальным психологическим и когнитивным своеобразием личности. Эта операция характеризует профессиональную компетентность личности как владение *ресурсами* личностного развития. Целенаправленная преобразующая деятельность субъекта по реализации и материализации этих моделей относится к внешнему плану материально-духовной деятельности и характеризует личность уровнем *нормативных* показателей его профессиональной компетентности

Диалектическое единство этих двух планов присуще и системному пониманию личности, которая представляет собой целостное образование, включающее и психологические структуры, и социальную жизнедеятельность. В равной мере нужно учитывать, что «в обществе человек находит не просто внешние условия, к

которым он должен приоравливать свою деятельность, но что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы; что (само) общество производит деятельность образующих его индивидов». [2., с.83.] Общественные условия, воздействующие на личность в процессе взаимодействия, воспринимаются, оцениваются, ранжируются или отвергаются последней сообразно с ее мировоззренческими, интеллектуальными и морально-нравственными установками. В силу этого нормативная характеристика профессиональной компетентности включает в себя ряд содержательных аспектов: это процесс непрерывного социального контроля над соответствием/несоответствием поведения и состояния человека неким принятым в профессиональном сообществе нормам и ценностям; это процесс социального взаимодействия, связанный с преодолением разнообразных несоответствий (барьеров), которые функционально затрудняют решение проблемы в конкретной пространственно-временной ситуации. Ресурсная же характеристика профессиональной компетентности личности включает умение информационно-коммуникативного мировоззренческого моделирования субъективного смысла профессионального бытия и владение стратегиями профессионального развития, реализуемых в процессе непрерывной профессиональной самооценки и оценки профессионального окружения с точки зрения их соответствия непротиворечивому пониманию профессиональной компетентности, которая формируется и развивается целенаправленно либо стихийно усваивается в процессе интериоризации профессионального опыта.

Как процесс профессиональная деятельность субъекта по решению проблем связана с преодолением и предупреждением разнообразных несоответствий и конфликтных ситуаций индивидов, также осуществляющих профессиональную деятельность. Такие ситуации принято обозначать как «барьеры». Все многообразие актуальных, индивидуально-значимых социальных противоречий и конфликтов варьируются и интерпретируются в круге важнейших личностных проблем: дефицита индивидуальных жизненных ресурсов; креативных проблем индивидуального развития; нарушением социально-психологического баланса идентичности личности. Разрешение этих дефицитарных проблем приводит к гармонизации тех

противоречий и конфликтов, которые возникают на почве несоответствия или противопоставления общественных требований, ожиданий тем или иным индивидуальным потребностям. Проблему организации деятельности по решению проблемы невозможно решить, абстрагируясь от социальных, экономических, политических, психологических и межкультурных ситуаций, в контексте которых оказывается личность и вынуждена действовать. Одним из первых обратил на это внимание У.А. Томас. Среди отечественных исследователей понятие «ситуация» обосновал М.А. Селезnev: «Понятие «ситуация» обычно рассматривается в философии как совокупность объективных условий, в которых субъекту приходится действовать определенным образом. Ни одной ситуации нельзя определить безотносительно к субъекту, действующему в ней» [3]. Следует отличать реальную ситуацию и проблемную ситуацию. Реальная ситуация – это «та, объективная часть реальности, которая выделена человеком из окружающей действительности, сознательно ограничена его полем зрения и адекватно отражается в его сознании» [1, с.107]. Вычленение из реальной ситуации внешних и внутренних факторов влияния на решение проблемы свидетельствуют о *проблематизации* ситуации, которая включает в себя ограничительный комплекс социальных, культурных, психологических, трудовых, экономических и других явлений, определяющих стратегию поведения в изменившейся профессиональной среде. Иными словами, проблемная ситуация может рассматриваться как фиксированное отражение социальных, культурных, психологических, трудовых, предметно-технологических изменений, порождающих проблемную ситуацию. Итак, реальной, нормальной ситуацией для субъекта будет та, которую он оценивает как привычную и не требующую преобразования. Проблемной же реальную ситуацию делают значимые для субъекта изменения параметров ситуации, которые вынуждают его к принятию решения и преобразованию условий. Реальная ситуация преобразуется в проблемную в результате как спонтанных изменений, так и целенаправленного социального, экономического, психологического, коммуникативного воздействия, но всегда лишь после экспертного *признания* ее в качестве таковой субъектами взаимодействия.

Вне зависимости от степени важности активность личности при разрешении проблемной ситуации всегда характеризуется определенной целостностью восприятия факторов различной степени значимости в контексте той или иной проблемной ситуации. Для того, чтобы личность восприняла и идентифицировала ситуацию как проблемную, необходимо, чтобы личность испытывала и/или переживала конфликт, противоречие, несоответствие между ее индивидуальным субъективно приемлемым пространством профессиональной деятельности и объективной социокультурной реальностью, как она ее понимает. В итоге получается, что именно от направленности и выводов индивидуального процесса профессионального развития зависят не только степень мобилизации личности в конкретной проблемной ситуации, но и сам факт соотнесения любой новой социокультурной ситуации к разряду проблемных, требующих от личности адекватных ситуаций усилий по разрешению проблемной ситуации. Следует отметить высокую степень субъективности восприятия проблемной ситуации субъектом деятельности: одна и та же ситуация способна оказывать на разных индивидов различное влияние. Это связано с индивидуальной реакцией на социальную реальность, зависящую от индивидуальных, возрастных, интеллектуальных, психологических и других особенностей.

Проблемная ситуация влияет на поведенческие стратегии индивида. Следует выделять две разновидности решений проблемных ситуаций: решение путем *устранения* ситуации и решение путем *сохранения* ситуации. Если в первом случае индивид выбирает по преимуществу активные стратегии решения, то во втором случае стратегия решения осуществляется путем пассивного приспособления личности к ситуации ценой значительных деформаций психической структуры личности и изменения поведения.

Таким образом, пространственно-временной континуум компетентности как деятельности по решению проблемной ситуации включает в себя процесс идентификации субъектом норм и информационно-символических значений компонентов профессиональной деятельности как носителей неких несоответствий этим нормам, которые создали в результате проблему и создания своей интерпретационной идеальной модели – решения проблемной ситуации.

Исходя из вышесказанного мы считаем, что под профессиональной компетентностью следует понимать деятельность субъекта по решению *проблемной ситуации*, включающую в себя операции по идентификации субъектом норм и информационно-символических значений компонентов профессиональной деятельности как носителей несоответствий этим нормам, и создания своей интерпретационной модели решения проблемной ситуации.

Логическая структура деятельности по разрешению проблемной ситуации как образовательного результата включает следующие этапы:

1. Идентификация проблемной ситуации: информационное сканирование условий возникновения проблемной ситуации, направленное на выявление несоответствий в ходе реализации производственно – технологической деятельности.

2. Фиксация информации о состоянии производственно-технологической среды: получение по контуру обратной связи информации об особенностях позиций субъектов проблемной ситуации, отличных от нормы.

3. Выявление реальных и потенциальных барьеров, которые способны затруднить решение проблемной ситуации или сделать ее невозможной (постановка задачи): анализ полученной информации с позиций соответствия, во-первых, целям сохранения значимых параметров профессиональной деятельности и, во- вторых, задаче наиболее полного удовлетворения индивидуальных материальных и духовных потребностей.

4. Моделирование идеальной ситуации: разработка модели опережающего образа результата деятельности, который наиболее полно соответствовал бы индивидуальным профессиональным, социальным, культурным ожиданиям субъекта проблемной ситуации.

5. Выбор стратегии решения проблемной ситуации:

– анализ тех реальных и потенциальных (ресурсно-производственных, коммуникативно-психологических, социально-карьерных и ценностно-мотивационных) барьеров, которые способны затруднить реализацию в полном объеме идеального результата проектной деятельности или помешать его достижению;

– выбор таких стратегий, которые в полной мере отвечают индивидуальным потребностям личности и необходимым

условиям ее профессиональной деятельности и которые способны ликвидировать возможные ресурсно-производственные, коммуникативно-психологических, социально-карьерных и ценностно-мотивационных барьеры и свести к минимуму разрыв между реальными результатами и идеальной моделью преобразующей деятельности.

6. Реализация решения проблемной ситуации и оценка итоговых результатов:

- достижение искомого результата в процессе разрешения проблемной ситуации;
- сравнение полученного результата деятельности с идеальной моделью, оценка удовлетворения индивидуальных мотивов и социальных потребностей субъекта проблемной ситуации, которые субъективно значимы для личности субъекта проблемной ситуации.

Профессиональная компетентность проявляется в профессиональной деятельности индивида, и поэтому оценивается на основании сформированной у выпускника вуза совокупности знаний, умений и владения им поведенческими реакциями и стратегиями решения проблемных ситуаций. Выделение в компетентно-ориентированном образовании деятельностного компонента обеспечивает качественно иную в сравнении со знаниево-ориентированным образовательным результатом оценку профессиональной компетентности как способа целенаправленной образовательной активности, присущей исключительно самоуправляемым социокультурным системам. Профессиональная компетентность, будучи интегральным феноменом, представляется атрибутивным свойством социокультурных систем; она превращается в средство и способ их профессиональной деятельности и развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коган, В.З. Человек: информация, потребность, деятельность [Текст] / В.З. Коган, В.А. Уханов, - Томск : Изд-во ТГУ, 1991. – 192 с.,
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Селезнев, М.А. Социальная ситуация и социальный кризис как категория социальной диалектики [Текст] / М.А. Селезнев //

Методологические проблемы социальной диалектики. –
Новосибирск, 1984. – С. 30-42

УДК 378.046.4

В.И. Попков (Брянск)

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Приоритетными становятся задачи «модернизации институтов системы образования как инструментов социального развития; создания современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и др.; приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствии с современными потребностями рынка труда и повышения доступности качественных образовательных услуг».

Социально-экономические реформы существенно изменяют рынок труда, повышают требования к профессиональной мобильности и личности специалиста. По данным Всемирного банка, обследовавшего 192 страны мира, в их экономическом развитии только 16% обусловлено производственной инфраструктурой (физическими капиталом), 20% - природными факторами, а остальные 64% связаны с человеческим капиталом. Поэтому основополагающим фактором экономического развития является процесс формирования кадрового потенциала современной экономики, тесно связанный с развитием человеческого потенциала. Развитие человеческого потенциала, от которого зависит уровень социально-экономического развития страны, является стратегической целью социальной политики государства. К числу показателей, характеризующих индекс развития человеческого потенциала, относятся уровень

приобретенных знаний, опыт и квалификация. Исследователи отмечают стремительное отставание от мирового уровня институтов, формирующих интеллектуальный потенциал общества в России, что затрудняет преодоление тенденций деградации и создание необходимых условий для устойчивого развития экономики России. По данным The Global Competitiveness Report за 2007-2008 гг. в рейтинге институтов, формирующих трудовой потенциал, по соответствуию системы образования потребностям конкурентоспособной экономики среди 58 стран Россия занимала 43 место; по распространению обучения персонала компаний – 54 место [1].

Для нашего времени характерны чрезвычайно активные процессы устаревания и соответственно обновления знаний. По оценке специалистов средняя продолжительность жизни предприятия составляет 30 лет, в то время как активный период жизни человека приближается к 50 годам. По экспертным оценкам, в ближайшие 10 лет около 80% используемых сегодня технологий устареет, при этом 80% работников будут иметь образование, полученное более 10 лет назад [2]. Возникает объективная необходимость переучивания, переподготовки в области профессиональной деятельности. К тому же отмечается очень заметная динамика социальных процессов. Изменение среды влечет за собой необходимость приобретения новых знаний, новых компетенций. Знания, полученные в вузе, уже не могут оставаться неизменным багажом, эффективно обеспечивающим социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни. Кроме того, в настоящее время в высшем образовании складывается тенденция, когда выпускники вузов все чаще трудоустраиваются не по специальности, полученной в процессе обучения. Увеличивается число людей, которым по роду профессиональных занятий необходимы дополнительные знания и умения из области информатики, экономики, менеджмента, права и т.д. и т.п. Возникают новые области знаний, которые ранее просто не существовали, растет роль отраслей, основанных на мульти- и междисциплинарных подходах. Отсюда необходимость в том, чтобы в течение всей своей жизни человек постоянно доучивался и, возможно, переучивался. Система образования должна дать возможность каждому человеку получить необходимые ему дополнительные знания именно в нужный момент. Этим

объясняется наблюдаемый рост дополнительного профессионального образования. По данным социологических исследований Государственной академии инноваций ежегодно более 1,5 миллиона человек пользуются услугами дополнительного профессионального образования.

Идея обучения в течение всей жизни (LLL, Lifelong Learning) является важной составляющей Болонского процесса. Министры образования стран-участниц Болонского процесса в Берлинском коммюнике (2003 г.) подчеркнули важность и необходимость того, чтобы каждый гражданин имел возможность выбирать индивидуальную траекторию обучения в соответствии со своими желаниями, способностями и потребностями вплоть до достижения им уровня высшего образования. Тем самым понятие обучения в течение всей жизни в значительной степени соотносится с получением именно высшего образования. Образование в течение всей жизни соответствует духу Болонского процесса, является важным фактором развития человеческого потенциала.

В России эта система получила название системы непрерывного образования. Российские эксперты называют непрерывным образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможность реализации собственной программы его получения. Принцип непрерывности образования является в мировой системе одним из доминирующих. Ведущие страны мира разрабатывают программы непрерывного образования, включающего довузовское образование, профессиональное образование от начального до высшего, систему повышения квалификации и переподготовку специалистов (дополнительное профессиональное образование) как единую систему, рассчитанную на несколько десятилетий их активной профессиональной деятельности. В России к этой системе позднее прибавилась система получения второго высшего образования. Наблюдается расширение взаимодействия системы высшего образования с другими уровнями образования.

В новых условиях социально-экономического развития общества качественное непрерывное образование является непременным условием успешной карьеры отдельного человека, обеспечивает ему конкурентное преимущество на рынке труда. Дополнительное профессиональное образование (повышение

квалификации и переподготовка) становится важнейшим элементом непрерывного профессионального образования и развития человеческого потенциала. В настоящее время требования к этой системе возрастают как в количественном, так и в качественном отношении. В количественном – потому что увеличивается число людей, которым по роду профессиональных занятий необходимы дополнительные знания и умения, в качественном – потому что возникают новые области знаний, которые ранее просто не существовали. Система дополнительного высшего образования с присвоением дополнительных квалификаций дает возможность не только работающим специалистам, но и студентам и аспирантам во время обучения по основным образовательным программам освоить соответствующие дополнительные образовательные программы, что повышает их конкурентоспособность на постоянно изменяющемся рынке труда. Нужно добавить, что российские вузы особенно заинтересованы во «взрослом» контингенте учащихся, если мы примем во внимание надвигающийся демографический спад, когда численность выпускников школ будет меньше, чем число мест в вузах.

Реализация программ непрерывного образования возможна различными, в том числе и комбинированными путями, – в университетах, центрах повышения квалификации и переподготовки специалистов, центрах дистанционного обучения, учебных центрах фирм и предприятий, путем самообразования и экстерната. Формы и методы организации образовательной деятельности технического вуза, реализующего программы непрерывного профессионального образования, и связанных с ним образовательных структур должны обеспечить интересы социально-экономического развития региона, сочетать интересы учебного заведения с интересами различных слоев населения региона, субъектов хозяйственной деятельности и органов местного самоуправления, быть гибкими и разнообразными.

Для удовлетворения потребности в переподготовке и повышении квалификации специалистов Брянский государственный технический университет развивает систему дополнительного профессионального образования [3]. В 1990 г. при вузе открыт межотраслевой региональный центр повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов (БРЦПК). В настоящее время центр реализует более

50 программ дополнительного профессионального образования по направлениям и специальностям университета различного уровня и продолжительности, в том числе президентскую программу подготовки управленческих кадров по направлению «Менеджмент», дополнительные квалификации «Специалист в области компьютерной графики и Web-дизайна», «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Эксперт в области экологической безопасности». Программа «Управление государственными и муниципальными закупками» пользуется большим спросом не только в Брянской, но и в Орловской, Смоленской, Тульской, Калужской, Пензенской и др. областях. При вузе открыт Центр повышения квалификации преподавателей вузов. Ряд дополнительных образовательных программ реализуют открытые при вузе Региональный центр безопасности образовательных учреждений, Областной центр новых информационных технологий, Учебно-квалификационный центр по подготовке и переподготовке международных автоперевозчиков, Отраслевой учебно-методический центр «Охрана труда и безопасность жизнедеятельности», Региональный центр аттестации сварщиков, Центр рендинкинга и автоматизации бизнес-процессов, Региональный центр дистанционного обучения и информационной поддержки предпринимательства. Ежегодно в вузе проходят повышение квалификации и переподготовку около 3 тысяч человек.

Заказчиками программ дополнительного профессионального образования являются Администрация Брянской области, предприятия и организации Брянска и Брянской области (ЗАО Группа Кремний Эл, ЗАО «Термотрон-Завод», ЗАО УК БМЗ и др.), предприятия и организации других областей (Калужской, Орловской, Смоленской, Тульской, Пензенской и др.).

По 10 специальностям реализуются образовательные программы, позволяющие получить второе высшее образование в сокращенные сроки (Экономика и управление на предприятии, Менеджмент организации, Прикладная информатика (в экономике), Антикризисное управление, Финансы и кредит, Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем, Организация и технология защиты информации, Двигатели внутреннего сгорания, Вагоны, Информационные системы и технологии). За период 2006-2011 гг. контингент слушателей,

получающих второе высшее образование, вырос на 61%. Среди лиц, получающих второе высшее образование, много студентов старших курсов дневного отделения. На начало 2013 г. второе высшее образование в вузе получают около 600 человек.

Рост дополнительного профессионального образования порождает ряд проблем, оно имеет ряд особенностей по сравнению с основным. Прежде всего, это образования для взрослых, для лиц, имеющих специальность и стаж практической работы. Для системы дополнительного образования необходимы квалифицированные преподаватели, имеющие опыт практической работы, обладающие высокими научно-теоретическими знаниями в предметной и смежной областях, педагогическим мастерством, способностями к методической и научной деятельности, комплексом личностных качеств, предполагающих высокий уровень общей культуры и воспитания. Долгосрочные программы дополнительного образования должны быть индивидуализированы, вариативны, подкрепляться высоким уровнем информационных баз, современными методами и средствами обучения. Методики и методические указания должны учитывать возрастные особенности слушателей. Образовательные программы должны учитывать требования рынка труда, предъявляемые к специалисту. Возникает необходимость систематического повышения квалификации преподавателей вуза. С этой целью в университете Центре повышения квалификации преподавателей вузов организована реализация программ повышения квалификации по трем направлениям: инновации в вузе, информационные технологии в учебном процессе, система качества вуза. Для аспирантов и молодых преподавателей ежегодно читается курс «Основы вузовской педагогики».

Системообразующим фактором дополнительного профессионального образования является осознанная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Основой реализации принципа преемственности разных уровней и подструктур дополнительного образования является фундаментальное содержание, закладываемое в базовых вузовских структурах. Владея «ядром» знаний, умениями учиться, человек сам может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать процесс получения образования. Этапы профессионального развития личности задают соответствующие

ступени дополнительного образования, определяют требования и условия реализации его конкретных целей. Задача системы дополнительного образования – обеспечить поступательность процесса развития личности и преемственность ее профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование способствует повышению индекса развития человеческого потенциала страны, возрастанию доли человеческого капитала в структуре национального богатства.

Эти положения соответствуют основным принципам Болонской декларации, в которой предусмотрена реализация интегрированных систем обучения в течение всей жизни, охватывающих, в том числе признание неформализованного и неофициального обучения через аккредитацию предшествующего образования. Предшествующее образование может быть получено как в аккредитованном учебном заведении (официальное образование), так и на различного рода курсах, в процессе повышения квалификации по месту работы (неофициальное образование), а также в результате практического опыта, приобретенного на работе, в быту и тому подобное (неформализованное образование). Министры образования стран Европы на Конференции в Бергене (2005 г.) рекомендовали признать неофициальное и неформализованное обучение, сделать их доступными, более совершенными, включив, где возможно, в качестве элементов в программы высшего образования. В России вопрос о признании неофициального и неформализованного профессионального образования пока еще не стоит в повестке дня.

Рынок дополнительных образовательных услуг развивается быстрыми темпами. Это требует от вуза увеличения количества программ дополнительного профессионального образования, развития гибких междисциплинарных и интердисциплинарных форм обучения, роста качества предоставляемых образовательных услуг. Если иметь в виду надвигающийся демографический спад, когда численность выпускников школ будет меньше, чем число мест в вузах, то развитие системы дополнительного профессионального образования является одним из условий дальнейшего развития вуза и укрепления его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глазьев, С.Ю. Оценка предельно критических значений показателей состояния российского общества и их использование в управлении социально-экономическим развитием [Текст] / С.Ю.Глазьев, В.В.Локосов // Вестник Российской академии наук. – 2012. – Т. 82. - № 7. – С. 587-614.
2. Мосичева, И.А. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования [Текст] / И.А.Мосичева // Высшее образование в России. – 2011. - № 8-9. – С. 3-6.
3. Попков, В.И. Инновационные процессы – основа развития профессиональных образовательных программ в БГТУ [Текст] / В.И.Попков // Вестник Брянского государственного технического университета. – 2009. - № 3. – С. 18-26.

УДК 378.046.4

O.B. Rakitina (Ярославль)

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДВУЗА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ (ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ)

Важнейшим условием качественной подготовки выпускников в системе высшего образования является компетентность обучающих их преподавателей. Поэтому приоритетной задачей на сегодняшний день остается подготовка научно-педагогических кадров к работе в условиях компетентностно-ориентированного образования. Отсюда возникает необходимость более глубокого психологопедагогического исследования внешних и внутриличностных условий, влияющих на формирование компетенций в области научно-исследовательской работы (НИР) самих преподавателей вуза [1] [4].

Такое исследование в рамках проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе», было проведено в ЯГПУ им. К.Д.Ушинского на базе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров как структурного подразделения университета. В исследовании, организованном в форме мониторинга [2], приняли

участие 59 преподавателей, деканов факультетов, заведующих кафедрами, осуществляющих различные виды научно-исследовательской работы, из них 13 докторов наук, 37 кандидатов наук, 9 преподавателей, не имеющих ученую степень. Участники исследования представляли практически все факультеты ЯГПУ им. К.Д.Ушинского: педагогический, исторический, дефектологический, естественно-географический, физико-математический, факультет русской филологии и культуры, иностранных языков, факультет социального управления, факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ, а также филиалы университета.

В рамках исследования изучалась структура научно-исследовательских компетенций (НИК), а именно: личностно-мотивационные компетенции, компетенции в области целеобразования, компетенции в области программы деятельности, компетенции в области принятия решения, компетенции в области информационной основы деятельности, компетенции самоконтроля и коррекции результатов деятельности [1]:

Оставляя за рамками данной статьи разноплановые результаты данного исследования, достаточно подробно представленные в подготовленных нами монографиях [3] [4] [5], остановимся на личностно-мотивационных аспектах научно-исследовательской работы преподавателей с различным квалификационным статусом: преподавателей, не имеющих ученой степени, преподавателей-кандидатов и докторов наук.

У преподавателей, *не имеющих ученой степени*, структура НИК только начинает формироваться, еще не имеет вид системы. Более того, у этой категории преподавателей с возрастом и по мере работы существенно снижается уровень развития личностно-мотивационных компетенций, т.е. снижается желание заниматься научной работой. Преподаватели, которые долгое время работают в вузе и по разным причинам своевременно не защищили диссертацию, либо откладывают работу над ней на неопределенное время, либо вовсе от нее отказываются. Со временем это приводит к «сворачиванию» научной работы, сведению ее к необходимому минимуму, к снижению ее качества, что препятствует повышению научной компетентности.

Отказ заниматься диссертационным исследованием в начале своей преподавательской карьеры в ВУЗе вследствие

«изначальной некомпетентности» в последующем приводит отказу от активной серьезной научной работы, вследствие чего формируется «выученной некомпетентность». Прервать такое взаимное обусловливание – одна из важных задач системы повышения квалификации научных кадров в вузе. Именно с преподавателями этой категории необходима серьезная работа, предполагающая не только научно-методическое обучение, но и психолого-педагогическое сопровождение, с использованием не только групповых, но и индивидуальных форм работы.

Возраст не является доминирующим фактором развития НИК, тем не менее, он, обладая некоторым потенциалом для развития компетенций целеобразования и принятия решений, является неблагоприятным фактором для мотивационных аспектов научной деятельности у преподавателей без ученой степени. Эти особенности необходимо учитывать при планировании программ подготовки и переподготовки научных кадров в высшей школе, в частности, разрабатывая программы повышения научно-исследовательской компетентности с акцентированием личностно-мотивационных вопросов специально для начинающих преподавателей и преподавателей, не определившихся с научной карьерой.

У кандидатов наук уровень развития личностно-мотивационных компетенций (ЛМК) несколько выше, чем у преподавателей без ученой степени, достигается этот «отрыв» за счет объективных показателей готовности диссертации к защите, а не за счет субъективных критериев, свидетельствующих о внутриличностных изменениях. Следовательно, можно говорить о проблеме мотивации к научной деятельности, характерной для всех категорий преподавателей. Но на каждом уровне эта проблема обусловлена разными причинами. На кандидатском уровне невысокая мотивация к научной работе может быть объяснена высокой сложностью и ответственностью этого вида деятельности, который требует значительных затрат и использованных ресурсов (личностных, временных, информационных, материальных и прочих). Кроме того, научная работа сочетается с выполнением большой аудиторной и иной учебной нагрузки, но при этом не приносит адекватного затратам морального и материального удовлетворения.

Личностно-мотивационные компетенции включены в структуру НИК кандидатов наук (на докторском уровне, как увидим далее, они дифференцируются от остальных видов компетенций). На кандидатском уровне ЛМК уже не обусловлены возрастом преподавателя и его опытом работы в ВУЗе, как это наблюдается в период до защиты. Мотивационные аспекты научной работы у кандидатов наук значимо связаны с компетенциями в области программы и информационной основы деятельности, составляющими сущностные характеристики НИР: умением определять тему и разрабатывать программу исследования, осуществлять анализ, формулировать гипотезы, подбирать методы, владеть научным стилем изложения и пр. Вероятно, эта связь носит взаимообусловливающий характер: компетентность, приходящая с опытом работы, поддерживает желание ее продолжать, благодаря которому совершаются способности к эффективной научной работе.

С учетом относительно невысокого уровня мотивационных компетенций, а также их взаимосвязи с другими, можно говорить о существовании *проблемы мотивации научно-исследовательской работы* у этой категории преподавателей. Отсюда – *необходимость совершенствования системы мотивации научно-педагогических работников*.

Преподаватели-доктора наук значительно превосходят кандидатов наук и преподавателей без ученой степени по всем видам компетенций, а также по многим отдельным позициям. Все показатели НИК у преподавателей-докторов наук находятся в диапазоне высоких значений (89%-93%), практически максимальных. Наиболее высоким уровнем характеризуются компетенции в области целеобразования (93,3%), программы деятельности (92,7%) и блока принятия решений (92,6%), что создает наиболее благоприятные условия для обеспечения эффективности научно-исследовательской деятельности, как самих преподавателей, так и руководимых ими студентов и аспирантов.

На фоне остальных компетенций, личностно-мотивационные характеризуются показателями относительно сниженными (89,3%), но поскольку уровень их развития составляет немногим менее 90% от максимума, он значительно выше, чем у преподавателей, не имеющих ученой степени и кандидатов наук.

Наиболее высокий уровень развития всех видов научно-исследовательских компетенций, фиксируемый у докторов наук, является не только подтверждением их действительно высокой квалификации в области научной работы, что вполне очевидно, но и доказательством того, что *формирование и интенсивное развитие научной компетентности профессионала возможно только в процессе осуществления личностно и объективно значимой, все более усложняющейся научно-исследовательской деятельности.*

Корреляционный анализ показал достаточно высокую степень интегрированности научно-исследовательских компетенций у преподавателей данной категории. При этом практически все виды компетенций, *за исключением личностно-мотивационных*, имеют высокозначимые связи с общим показателем научно-исследовательской компетенции докторов наук. Личностно-мотивационные компетенции занимают особое место в структуре, не интегрированы в систему компетенций, поскольку не имеют значимых связей не только с другими видами компетенций, но и с общим показателем. Напомним, что на фоне других видов компетенций личностно-мотивационные несколько снижены. Возможно, это обусловлено объективными факторами (требованиями научной среды, структурными рамками ВУЗа и др.) и субъективными (достижением максимального «потолка» научной карьеры и изменением в связи с этим экстенсивного вектора развития на интенсивный и пр.). Проверка этих и других предположений важна с практической точки зрения, в связи с чем необходимы дальнейшие углубленные исследования в этой области.

Сравнительный анализ НИК преподавателей различных категорий показал значительные изменения, происходящие в структуре компетенций вследствие повышения уровня квалификации преподавателей.

Значимые различия в компетенциях кандидатов наук, в отличие от компетенций преподавателей без ученой степени, распространяются только на четыре блока – личностно-мотивационный, в области целеполагания, программы и информационной основы деятельности.

При этом различия в блоках ЛМК фиксируются только за счет объективных показателей (уровнем готовности диссертации к моменту окончания аспирантуры и своевременностью реализации

программы подготовки и защиты кандидатской диссертации) и не затрагивают внутриличностные качества специалиста. Это позволяет предположить, что работа над кандидатской диссертацией создает не такие благоприятные условия для интенсивного развития НИК, как работа над докторской, и это нужно учитывать при совершенствовании научно-исследовательской работы в вузе.

Существует ряд частных личностно-мотивационных компетенций, в отношении которых не фиксируются значимые различия. Они менее «чувствительны» к изменениям квалификационного статуса преподавателя. Определенной статичностью в этом смысле характеризуются следующие частные компетенции:

- готовность посвящать исследовательской деятельности свободное время;
- активная позиция субъекта при выборе им преподавательской деятельности как сферы личных и профессиональных интересов;
- желание активно участвовать в делах кафедры (у преподавателей без ученой степени она даже чуть выше (4,9 балла), чем у докторов наук (4,7 балла);
- способность планировать будущую научную и преподавательскую деятельность и др.

«Нечувствительность» к повышению квалификационного уровня некоторых из перечисленных компетенций можно объяснить их формированием на более ранних этапах онтогенеза. Так, например, готовность посвящать исследовательской деятельности свободное время, активная жизненная позиция субъекта, стратегии принятия решения, стратегии выбора, знание индивидуальных особенностей и другие качества формируются достаточно рано под влиянием биологических, социокультурных, субкультурных факторов. Позднее эти личностные качества привносятся в сферу научной и преподавательской деятельности.

Можно предполагать, что в деятельности преподавателя существует определенный период, оптимальный для принятия решения заниматься диссертационным исследованием. С течением времени мотивировать себя на эту работу становится все сложнее, преподаватели склонны ее откладывать на все более отдаленный и неопределенный период. Выполнение длительный период одних и

тех же функциональных обязанностей без их усложнения, видимо, приводит к стереотипности научной работы преподавателя. Им становится сложнее выдерживать профессиональную конкуренцию с более молодыми, но защитившимися коллегами, труднее отстаивать свою позицию, в частности в ходе научных дискуссий.

Таким образом, развитие компетенций в области научно-исследовательской работы детерминируется не столько социально-демографическими характеристиками преподавателя, а в основном и главном - целенаправленной системой профессионального образования и самообразования субъекта деятельности в области науки.

Проведенное нами исследование, показавшее, что личностно-мотивационные аспекты научно-исследовательской работы преподавателей вуза характеризуются относительно невысоким уровнем развития и мало интегрированы в систему компетенций НИР, позволило сформулировать *рекомендации*, направленные на оптимизацию НИР преподавателей:

1. Переход на компетентностно-ориентированное образование приводит к необходимости разработки программы мероприятий, направленных на повышение мотивации в области НИР научно-педагогических кадров, в частности, внедрение в практику вуза рейтинговой системы оценки НИР преподавателей, обеспеченной различными формами материального стимулирования.

2. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей – руководителей научных студенческих работ сделать регулярным и проводить не реже одного раза в три года с целью выявления проблем для организации повышения научно-исследовательской компетентности преподавателей ВУЗа.

3. По результатам мониторинга разработать методическое обеспечение по формированию научно-исследовательских компетенций субъектов, в частности, по обучению профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного составов университета специфике организации НИР на разных ступенях высшего профессионального образования и разных направлениях подготовки и др.

4. На базе ФПКиП разработать и внедрить в образовательную программу повышения квалификации

преподавателей высшей школы «Организация научно-исследовательской работы и совершенствование научно-исследовательских компетенций обучающихся и преподавателей высшей школы» с включением отдельных учебных модулей по организации научно-исследовательской работы в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре и на этапе профессиональной деятельности. Содержание модулей должно быть направлено на решение следующих задач:

- а) развитие рефлексии;
- б) формирование умения самостоятельно и грамотно формулировать цели и задачи научных исследований;
- в) определение критериев качества научной работы (собственной и обучающихся);
- г) формирование научного стиля изложения;
- д) формирование умения интерпретировать результаты и делать выводы;
- е) умение анализировать свою научную деятельность и вносить в нее необходимые корректизы;
- ж) умение анализировать научно-исследовательскую работу обучающихся, формулировать содержательную обратную связь относительно качества их работы и оценивать уровень научно-исследовательских компетенций.

5. В процессе повышения квалификации молодых преподавателей уделять внимание развитию у них компетенций в области целеобразования и самоконтроля.

6. При разработке программ повышения научно-исследовательской компетентности для начинающих преподавателей и преподавателей, не определившихся с научной карьерой, сделать акцент на формировании личностно-мотивационных аспектов научной деятельности.

7. При повышении квалификации преподавателей-кандидатов наук уделять внимание развитию компетенций в области самоконтроля и оценки собственной научной деятельности.

8. Активнее привлекать ассистентов и старших преподавателей к участию в научных проектах (конкурсах, грантах), тем самым создавая для них наиболее благоприятные психолого-педагогические условия, способствующие развитию НИК.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ансимова, Н.П., Ракитина, О.В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 137-142.
2. Новиков, М. В., Ракитина, О. В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 143-150.
3. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст] / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В.Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.
4. Ракитина, О.В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций [Текст] : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 212 с.
5. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект) [Текст] : коллективная монография / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 131 с.
6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М. : Логос, 2007. – 192 с.

УДК 378.147

O.C. Рублёва (Киров)

ЭЛЕКТРОННЫЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ И ИХ ОСОБЕННОСТИ НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В литературе, посвященной электронным словарям, можно выделить классификации электронных словарей, предложенные Л.И. Колодяжной [11] и Л.Л. Нелюбиным [12]. С целью дальнейшей разработки типологий словарей на электронной основе

мы рассмотрели 42 электронных словаря русского языка и 37 электронных словарей английского языка и существующие типологии словарей такого рода, что позволило предложить собственную типологию словарей на электронной основе (см. рис.1).



Рис.1 Типология словарей на электронной основе

Рассмотрим теперь некоторые примеры электронных ресурсов (поисковых систем, словарей и энциклопедий) для выявления их возможностей для разностороннего описания слова на материале русского языка.

В России очень популярен энциклопедический ресурс системы «Yandex», где можно получить доступ к «Большой советской энциклопедии», «Малой советской энциклопедии», «Малому энциклопедическому словарю Брокгауза и Эфрана», «Литературной энциклопедии» в 11 томах, «Словарю русских синонимов и сходных по смыслу выражений», «История Отечества с древнейших времен до наших дней», к толковому словарю В.И. Даля и др.

Работа с русскоязычными словарями в Интернете может быть двух видов: просто использование справочной информации из наиболее авторитетных энциклопедических справочников или создание собственных Интернет-энциклопедий на базе уже существующих. Например, на Dic.academic.ru при введении нужного слова в поисковое окно поиск будет осуществляться сразу по всем подключенным энциклопедиям и словарям. Можно вести и

индивидуальный поиск – открыв по алфавитной таблице нужную энциклопедию и листая только ее.

Один из самых популярных русскоязычных Интернет-каталогов – продукт компании «Россия он-лайн» – «Кругосвет» [6], содержит словарные статьи, тематика которых очень обширна: лингвистика, психология, социология, экономика, история и т.д.

Второй лидирующий ресурс «Megabook» на сайте «Кирилл и Мефодий» [9] содержит более 100 000 статей, более 30 000 иллюстраций, базируется на коллекции из 10 он-лайновых словарях, включая как универсальные, так и специализированные справочные пособия по автомобилям, музыке, здоровью, этикету. Однако пользователям данных ресурсов отмечают, что в них не все статьи равнозначны по объему и содержанию, иногда они не содержат редакторской правки, то есть допускают неточности.

Меньшие по объему специализированные справочные проекты дают информацию более удобно, компактно и достоверно. Например, «Музыкальная энциклопедия» [10], «Словарь терминов искусства» [4], «Философская библиотека средневековья» и «Латинско-русский словарь философских терминов» [2], «История Древнего Рима» [1]. На последнем названном сайте кроме справочной информации в виде монографий, рисунков, фото, чертежей можно найти «Словарь античности» и словарь «Античные писатели».

Обширный информационный материал по русской и всемирной истории содержится на сайте «Библиотека электронных ресурсов исторического факультета МГУ» им М. В. Ломоносова» [5].

Словари и энциклопедии можно найти и на почтовом сервере «Mail.ru» [8], см., например, «Российский энциклопедический словарь», «Всемирный биографический энциклопедический словарь», содержащий свыше 23 000 статей об исторических и современных деятелях различных стран и народов мира; имеются также «Всемирная История», «Мифы народов мира», «Народы и религии мира» и т.д.

Еще один специальный информационно-справочный каталог «Словари и энциклопедии on-line» [7] предоставляет доступ как к толковым, так и отраслевым словарям. Например, доступны: «Толковый словарь Ушакова», «Толковый словарь В.И. Даля», «Толковый словарь Ожегова», «Англо-русский словарь В.К.

Мюллера», «Финансовый словарь», «Экономический словарь», «Англо-русский словарь финансовых терминов», «Словарь терминов антикризисного управления», «Исторический словарь» и др. Ценным для лингвистических исследований является словарь немецкого лингвиста М.Фасмера (1886-1962) «Этимологический словарь русского языка», электронная версия которого также представлена в каталоге [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. <http://ancientrome.ru>
2. <http://anthology.rchgi.spb.ru/>
3. <http://vasmer.narod.ru>
4. <http://www.artdic.ru/>
5. <http://www.hist.msu.ru/ER/>
6. <http://www.krugosvet.ru/>
7. <http://www.nlr.ru>
8. mail.ru
9. mega.km.ru
10. music-dic.ru
11. Меркулова, С.В. Автоматизированные толковые словари и контекстное определение [Текст] : дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999. – 189 с.
12. Нелюбин, Л.Л. Компьютерная лингвистика и машинный перевод [Текст] / Л.Л. Нелюбин. – М. : ВЦП, 1991. – 151 с.

УДК 378.046.4

Н.Г. Рукавишникова (Ярославль)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В современных условиях отмечается тенденция в государственной образовательной политике к усилению роли системы среднего профессионального образования (СПО), в увеличении объемов и повышении качества подготовки рабочих и специалистов среднего звена, способных компетентно решать сложные профессиональные задачи, выдвигаемые современным производством. Это требует основательного реформирования всей

системы среднего профессионального образования, в том числе необходимо совершенствование подготовки и повышения квалификации педагогов профессионального обучения. Их профессиональная компетентность складывается из ряда общих и профессиональных компетенций, состав которых может изменяться в зависимости от социального заказа, специфики образовательного учреждения, деятельности самого педагога и т.д. [1].

Британский психолог Дж. Равен под компетентностью понимает специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня [2].

В словаре психолого-педагогических понятий компетентность характеризуется как совокупность профессионально-значимых знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления нормативно одобренных способов педагогической деятельности, обобщенных и закрепленных инструкциями, рассчитанных на абстрактного субъекта и усредненные условия.

Профессиональная компетентность объединяет в себе все сферы личности и является основной целью, к овладению которой должен стремиться человек на пути профессионального становления. В.Д. Симоненко определяет профессиональную компетентность как «уровень мастерства, достигаемый человеком на пути к профессиональному совершенствованию, который охватывает потребностно-мотивационную, операционно-техническую сферы личности, самосознание и формируется в активной деятельности».

В.А. Сластенин под профессиональной компетентностью преподавателя понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [4].

А.Л. Смятских и Т.М. Туркина представляют структуру профессиональной компетентности преподавателя через совокупность компетенций:

– общепедагогической – владение базовыми инвариантными психолого-педагогическими знаниями и умениями,

обуславливающими успешность решения широкого круга образовательных задач в различных педагогических системах; это соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям, независимо от специализации преподавателя; это обладание совокупностью общечеловеческих качеств личности, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности;

– специальной – владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями;

– технологической (деятельностной) – владение профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный способ выполнения профессионально-педагогических действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности; креативность.

– коммуникативной – установление правильных взаимоотношений с обучаемыми, которые содействовали бы наиболее эффективному решению задач обучения и воспитания; проявление уважительного, заинтересованного отношения к тем ценностям, которые составляют содержание позиции личности, каким бы оно простым и неинтересным ни показалось; владение приемами профессионального общения с коллегами;

– рефлексивной – регулятор личностных достижений преподавателя, побудитель профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства. Данная компетенция проявляется в способности к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу, критической самооценке), самопобуждению (самокритике, самостимулированию и пр.), самореализации (самоорганизации, контролю и учету деятельности по самообразованию и т.д.) [6].

Подводя итог рассмотрения психолого-педагогического аспекта понятия профессиональной компетентности преподавателей, отметим следующее:

– актуальность проблемы профессиональной компетентности преподавателя в процессе осуществления им педагогической деятельности обусловлена необходимостью включения личности преподавателя в профессиональную деятельность, формирования позиции, отражающей цели, мотивы,

удовлетворенность трудом, обеспечение профессиональных гарантов в данной области деятельности;

– успешное развитие профессиональной компетентности преподавателя возможно лишь в системе непрерывного образования как нового способа образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей;

– развитие профессиональной компетентности преподавателя с точки зрения структуры и содержания представляет собой качественно определенную целостность, которая может быть определена как рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных умений и навыков, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [3].

Деятельность по самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане предполагает:

– Развитие гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, рефлексивных умений и способностей.

– Развитие ведущих компонентов педагогического мастерства: гуманистической направленности, пополнения профессиональных знаний, педагогических способностей, педагогической техники, обогащение духовной культуры.

– Развитие и углубление интереса к педагогической профессии, развитие коммуникативной культуры и педагогического такта.

– Способность организовать себя на основе планирования, самооценки, определения приоритетов.

– Управление своим профессиональным развитием.

– Знание своих функциональных обязанностей, самоанализ, самоконтроль их выполнения.

– Изучение методов эффективной организации собственной деятельности.

- Конструирование и проектирование содержания учебного материала по дисциплине.
- Дидактическое и материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса.
- Изучение и освоение различных педагогических технологий.
- Анализ, освоение, обобщение передового и собственного опыта.
- Освоение новых компьютерных технологий обучения.

Представление результата новой образовательной политики в виде культуры жизненного самоопределения, саморазвития и самореализации личности делают актуальной проблему развития профессиональной компетенции преподавателя. Социальные, экономические и духовные изменения, происходящие в настоящее время в нашем обществе, приводят к необходимости преобразований как в целом в системе образования, так и в профессиональной подготовке. Перед образовательными учреждениями СПО остро встала задача повышения интеллектуального уровня развития преподавателя, улучшения его квалификационной характеристики.

Одной из важнейших функций профессионального образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей человека к непрерывному, опережающему базисное состояние активному превращению знаний в профессиональные умения, к развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды своей жизнедеятельности и творческой адаптации в меняющихся условиях. Именно в этом состоит один из сущностных аспектов профессионального образования, который выражает его природу и проявляется через системообразующее свойство опережения.

Это свойство получило название «опережающего профессионального образования» [2], проявляющегося во взаимодействии определенным образом построенного содержания, процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению, и его результата

в виде умения активно приращивать знания, проявляющееся как формирование инновационного, преобразующего, гуманистически ориентированного интеллекта, реализующегося в деятельности человека, которая носит такой же характер. Приведенное определение раскрывает профессиональное образование в его триаде: содержание, процесс, результат:

– содержание – формирование достаточного минимума знаний, представленного устойчивым ядром и подвижной оболочкой (раскрытых в профессиональных образовательных программах), что является первым основным условием активизации проявления опережающего профессионального образования;

– образовательный процесс – выбор технологий, методов и форм обучения, направленных, прежде всего, на развитие умения самостоятельно добывать и непрерывно приращивать знания, что является вторым основным условием активизации проявления рассматриваемого свойства;

– результат – умение пользоваться знаниями в инновационном, гуманистически ориентированном режиме, а также прогностический способ моделирования деятельности, социальной и профессиональной адаптивности преподавателя. При этом содержание образования и процесс передачи знаний должны быть целенаправленно ориентированы на достижение указанного результата. Уровень его достижения прямым образом свидетельствует о степени, полноте проявления свойства опережения и может являться одним из главных критериев оптимальности построения и реализации содержания, технологий и методик обучения.

Одними из наиболее важных элементов компетентностной модели специалиста, которые необходимо включить в план повышения квалификации преподавателей, являются следующие:

– уметь трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии;

– знать, как получить доступ к глобальным источникам знаний, владеть современными информационными технологиями;

- иметь мотивацию к профессиональной деятельности на протяжении всей жизни, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации;
- владеть методологией и аналитическими навыками;
- знать и уметь применять методы проведения научных исследований;
- обладать коммуникативными способностями, уметь работать в команде, адаптироваться к переменам, способствовать социальной сплоченности;
- разделять ценности, необходимые для того, чтобы жить в условиях сложного демократического общества, быть его ответственным гражданином, обладать необходимыми гражданскими и социальными компетенциями и др.

Профессиональное развитие преподавателей профессионального обучения предполагает определение зоны ближайшего развития: 1) изучение профессиональных трудностей в своей деятельности; 2) актуализация необходимых для профессионального роста знаний, умений; 3) определение индивидуальных задач педагогической квалификации; 4) составление программ профессионального роста; 5) систематическая самооценка [4, 5].

Таким образом, в настоящее время особое значение приобретает совершенствование профессиональной компетентности преподавателей, успешное развитие которой возможно лишь в системе непрерывного образования как нового способа образовательной деятельности, целевой ориентацией которой является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода [Текст] / Э.Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. - 128 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. [Текст] / А.А. Деркач.— Кн. 1: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. — М., 2000. – 211 с.

3. Малкова, И.Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе [Текст] / И.Ю. Малкова// Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 298. – С. 186–190.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Издательство Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 234 с.
5. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. [Текст] / Л.М. Митина. - М. : Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
6. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования [Текст] / В.И. Слободчиков. – Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. – 321 с.

УДК 378.147

Р.М. Сайфутдинов (Сыктывкар)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОГО ТЕАТРА- СТУДИИ КАК СФЕРА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО- ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Сегодня перед каждым образовательным учреждением стоит задача совершенствования педагогического процесса и повышения качества образовательной работы.

Психолого-педагогические исследования показывают, что процесс обучения пению обладает значительными ресурсами для развития музыкально-творческих способностей и происходит параллельно с формированием личностных качеств студента как основы творческой, социально адаптированной личности, что является одной из целей современного образования.

Ежегодная входная диагностика уровня музыкальных способностей и певческих навыков студентов показывает преобладание среднего и низкого уровня, что явно недостаточно для планируемого нами результата – подготовки высококвалифицированных музыкальных руководителей и учителей музыки.

Для достижения данного результата нами предлагаются следующие этапы работы в процессе певческой деятельности:

I этап – мотивационный. Основной целью является формирование у студента желания: «Я хочу учиться петь». В процессе занятий студенты получают первичные певческие навыки, учатся чувствовать устойчивые звуки. Данный этап предполагает освоение навыков правильного звукообразования; чистого интонирования, высокой певческой позиции, близкого, округлого, выразительного звукообразования. Работа на первом этапе способствует сосредоточению слухового внимания, умению различать звуки по высоте и длительности, а так же развитию вокально-слуховой координации. Содержание деятельности на данной стадии связано с обогащением музыкальными впечатлениями, которые стимулируют заинтересованное отношение к пению и создают основу для активного участия в занятиях.

II этап – эмоционально-интеллектуальный – «Мой голос звучит красиво» направлен на формирование элементарной системы знаний о музыкальных произведениях и средств их выразительности, согласно учебно-тематическому плану. Данный этап предполагает работу над собственной манерой исполнения, овладение действиями по оперированию музыкально-слуховыми представлениями, освоение правил поведения на сцене, закреплением на практике полученных в процессе освоения навыков певческой деятельности. Эта цель достигается через дедуктивно-индуктивное восприятие учебно-художественного музыкального материала, организацию учебных и практических заданий в процессе обучения пению при выполнении вокальных и дыхательных упражнений.

III этап – познавательно-творческий – «Я эстрадный певец» вовлекает испытуемых в процесс музыкального творчества путем самореализации в концертной деятельности, участии в вокальных конкурсах, музыкальных спектаклях.

Кроме основной учебной деятельности, студент должен иметь возможность заниматься дополнительной творческой деятельностью, имеющей большой резерв для самореализации.

Сказки, кукольные спектакли пользуются у детей неизменной любовью, так как они являются своеобразным чудесным ключиком, который открывает дверцу в окружающий ребенка волшебный мир образов, красок, звуков.

По мнению педагогов-исследователей Л.В. Артемовой и Н.А. Ветлугиной, особое значение имеет тематика и содержание предлагаемых детям спектаклей, которые должны иметь

нравственную направленность. Это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость. Любимые герои становятся образцами для подражания. Слушая, ребенок добровольно принимает и присваивает свойственные им черты. Так формируется умение поступать в соответствии с общепринятыми нравственными нормами. Очень важно, чтобы дети осудили плохой поступок, выразили отрицательное отношение к персонажу, совершившему его. Отрицательный образ потеряет свою привлекательность, если его представить так, чтобы он вызвал всеобщий смех, осуждение.

Студенческий музыкальный театр-студия «Золотой ключ» организован на базе Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа в 2006 году в целях оптимизации учебного процесса на музыкальном отделении по учебной дисциплине «Основы искусства эстрады», подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в ДОУ и общеобразовательной школе.

В состав коллектива театра-студии входят студенты-выпускники IV курса музыкального отделения. При выборе репертуара, который ежегодно обновляется, учитываются: особенности контингента участников театра-студии; музыкальное содержание произведения; доступность исполнения студентами; направленность музыкального произведения на восприятие детей старшего дошкольного возраста.

Показ спектаклей осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях города Сыктывкара, Сыктывкарской областной прокуратуре, «Школе раннего развития» и «Школе будущего первоклассника» при Сыктывкарском гуманитарно-педагогическом колледже имени И.А. Куратова.

Театр – это синтез искусств, мощное средство развития личности. Если выпускник музыкального отделения педагогического колледжа будет иметь навыки организации детского театра, отбора репертуара, навыки постановочной деятельности, сформированные сценические умения, опыт общения с дошкольниками посредством музыкальной сказки, то, приступив к самостоятельной профессиональной деятельности, он сможет, кроме основной деятельности по музыкальному воспитанию, организовать дополнительную творческую деятельность с воспитанниками. У молодого педагога будет дополнительный мотив остаться в профессии, совершенствоваться в ней и

профессионально развиваться.

Музыкальные сказки имеют яркую эмоциональную окраску, они будят мысль, вызывают глубокие чувства, дают работу воображению. Сценическое действие воспринимается через музыку глубже, ярче, полнее.

Студенческий музыкальный театр-студию можно рассматривать как неформальное молодежное объединение, где очень ярко проявляются личностные черты каждого студента, его привычки, представления о мире, умения самостоятельно находить выход из возникающих проблемных ситуаций, умения подчинить свои желания и амбиции потребностям коллектива. Сцена, театральные подмостки становятся для студента тем самым мостиком между теорией и практикой, где он учится реализовывать свои музыкальные способности и сценические навыки в практической деятельности.

За годы работы театра-студии «Золотой ключ» подготовлен ряд спектаклей, среди них: «В гостях у кота Леопольда», «Где же солнышко живет?», «Гришуня на планете Лохматиков», «Мирная поляна», «Новогодний перевертыш», «Новогодние проделки Бабы-Яги», «Осенние проделки Лешего».

Результативность описанного опыта работы подтверждается ежегодным участием студентов в городских и республиканских конкурсах, получением призовых мест, дипломов; стремлением наших выпускников продолжить образование, получить высшее образование в музыкально-педагогических вузах.

УДК 373.1

Е.В. Свинаяр (Киров), М.М. Татаринова (Киров)

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНОЙ РИТМИКИ В СОЧЕТАНИИ С ПОДВИЖНЫМИ ИГРАМИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Речь является исторически сложившейся формой общения людей, как результат совместной деятельности. Речь представляет собой очень сложную психическую деятельность, которая

формируется в процессе воспитания, обучения и социализации ребенка [4].

Речь – это сложный психический процесс, реализуемый различными системами организма: дыхательной, артериальной, ЦНС. Среди факторов, способствующих возникновению нарушений у детей, различают неблагоприятные внешние и внутренние факторы, а также внешние условия окружающей среды. Это может быть различная внутриутробная патология, которая приводит к нарушению развития плода. Наиболее грубые дефекты речи возникают при нарушении развития плода в период от 4 недель до 4 месяцев (токсикоз беременности, вирусные и эндокринные заболевания, травмы и др.) [1].

По результатам исследований НИИ г.Санкт-Петербурга, которые проводились в детских садиках, были выявлены нарушения речи более чем у половины детей (52,6 %), не укладывающиеся в рамки нормального онтогенеза. К факторам риска речевых нарушений, как известно, относятся состояния, обусловленные нарушенным онтогенезом, а также мозговая недостаточность, вызванная воздействием биологических и социально-психологических вредностей. По данным приведенным НИИ, около 90 % рождающихся в больших городах России детей попадают в группу риска. Наиболее часто встречающийся диагноз – общее недоразвитие речи [6].

Изучение общего недоразвития речи (ОНР) продолжает оставаться одной из сложных медико-социальных и психолого-педагогических проблем, связанной, прежде всего, с «основополагающим и многофункциональным значением языка и речи в социальном развитии человека. Со сложностью самой его речевой деятельности, связанной с её физиологическими механизмами, с психологическими особенностями личности индивида, с особенностями его речевого общения и социального поведения» [5].

Распространённость общего недоразвития речи достаточно высока и стабильна. Причём частота этого диагноза не только не уменьшается, но даже возрастает. Тем не менее, при наличии раннего комплексного лечения, специального обучения и воспитания, большинство детей могут успешно обучаться в общеобразовательных учреждениях, получать полноценное общение со сверстниками.

Несмотря на многочисленные эффективные методы коррекции, проблема преодоления ОНР далека от разрешения. Многие исследователи (Эльконин Д.Б., Каше Г.А., Левина Р.Е., Правдина О.В., Ястребова А.В., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. и др.) отмечают, что большинство детей в речевом и психологическом плане не готовы к школьному обучению. Недостаточен уровень их познавательной активности, не сформированы социально значимые мотивы обучения и коррекции, отсутствуют навыки коллективной деятельности, выделяется отставание в развитии психомоторики, речи и эмоционально-волевой сферы.

Повышению эффективности коррекционных мероприятий препятствуют разнообразие имеющихся нарушений при ОНР и недостаточная методологическая интеграция специалистов разного профиля. «Онтологическая природа языка такова, что он в принципе неразрывен с человеческой деятельностью. И если может быть изолирован от неё, абстрагирован и представлен как некоторая самостоятельная сущность, то такая абстракция никак не может полностью отразить его объективную специфику и неизбежно остаётся односторонней» [3].

Между тем, в современной физиологии всё большее место занимает подход к организму как к неделимому целому, богатый эмпирический материал различных областей науки используется в связи с этим недостаточно рационально и продуктивно.

Именно этим объясняется актуальность нашего исследования технологии речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми. Наша работа, к сожалению, затруднена недостаточным количеством в специальной литературе ясного представления о сущности изучаемого объекта – технологии речедвигательной ритмики, особенностях подхода к нему со стороны различных «речеведческих» наук и возможностях их взаимодействия. Хотя значение ритмического и логоритмического воздействия на детей с речевой патологией подчёркивается некоторыми исследователями (Бехтерев В.М., 1916; Гринёв А.В., 1958; Самойленко Н.А., 1941; Волкова Г.А., 1998).

Таким образом, обнаруживается явное противоречие между современным уровнем развития науки сложившейся практикой коррекционных мероприятий, что формирует проблему нашего исследования.

Цель исследования: изучить влияние речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми на основные показатели физической подготовленности и на развитие речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для решения поставленной цели использовали следующие методы:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Двигательные тесты для определения уровня физической подготовленности (исследование скоростных и скоростно-силовых качеств, гибкости позвоночного столба).
3. Методы обследования моторных функций (общая моторика, мелкая моторика, речевая моторика).
4. Педагогический эксперимент.
5. Методы математической статистики. Полученные данные обрабатывались известными статистическими методами [2].

Организация исследования: Изучение влияния речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми на дошкольников с речевой патологией проводилось на базе детского сада «Вятушка» в период с октября 2011 г. по март 2012 г. Для проведения экспериментальной работы были выбраны дети, посещающие старшую группу «Подсолнушки», в которой созданы все условия для всестороннего развития ребенка. Старшую группу «Подсолнушки» посещает 14 детей. Это дети в возрасте от 5 до 6 лет. В ходе проведения экспериментальной части исследования была отобрана группа детей в составе 6 человек, которым был предложен комплекс упражнений речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми. Он проводился 2 раза в неделю (понедельник, четверг) по 15 минут с 11-11.15.

Для решения задач эксперимента нам потребовалось создание особого варианта обследования моторной сферы детей. В связи с этим нами были подобраны диагностические задания для детей в возрасте 5-6 лет. Для оценки физической подготовленности использовался ряд педагогических тестов: тест по определению скоростных качеств, тест по определению скоростно-силовых качеств, тесты по определению гибкости.

Результаты педагогического эксперимента: в начале экспериментального исследования нами были проведены контрольные упражнения для определения уровня развития физической подготовленности: бег 10м, прыжок в длину с места,

наклон туловища вперед, метание мешочка с песком вдаль правой, а затем левой рукой. На основании полученных результатов произвели их оценку согласно нормативным параметрам. Так, исходно скорость бега на 10 м у 33% детей была на оптимальном уровне, у 50% - на допустимом и у 17% - на низком уровне. Значения наклона туловища вперед составили соответственно - 17%, 50% и 33%. Показатели прыжка в длину с места соответствовали только допустимым и низким значениям и составили соответственно 33% и 67%. Аналогичные результаты были получены при метании мешочков с песком левой и правой рукой и составили соответственно для левой руки 50% и 50%, для правой - 83% и 17%. Таким образом, развитие двигательных качеств дошкольников с ОНР носит специфический характер и отличается от темпа развития нормально развивающихся сверстников, что продемонстрировано в нашем исследовании.

На следующем этапе исследования нами была произведена оценка уровня моторного развития детей 5-6 лет, имеющих диагноз ОНР. Она проводилась в балльной системе и оценивалась по правильности выполнения заданий: 0 баллов – задание не выполнено, 1балл – задание выполнено с ошибкой, 2 балла – задание выполнено правильно. Сверстники, не имеющие речевых патологий, выполняют задания без ошибок, т.е. на 2 балла (Мухина А.Я., 2003), тогда как дети с ОНР показали следующие результаты. В начале исследования оптимальный уровень развития общей моторики выявлен у 66% детей, мелкой моторики – у 50% и артикуляционной моторики - у 66% исследуемых детей. Допустимый уровень развития этих показателей составил соответственно 34%, 50% и 34%. Только один показатель – уровень развития мимической мускулатуры – имел низкие значения, которые были зарегистрированы у 66% исследуемых детей, а у 34% детей этот показатель был на допустимом уровне. Таким образом, нами были выявлены недостатки в развитии мимической мускулатуры, артикуляционной и мелкой моторики у детей 5-6 лет, имеющих диагноз ОНР. Они типичны для детей с данной патологией, поэтому коррекционные мероприятия должны быть направлены на улучшение этих характеристик, которые напрямую связаны с дефектами речи, и должны послужить её развитию.

Нами была разработана и внедрена в групповые занятия с детьми, имеющими ОНР, коррекционная программа

речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми, которая проводилась на протяжении пяти месяцев, после чего были проведены повторные контрольные испытания по выявлению уровня физической подготовленности и моторного развития детей старшей дошкольной группы, имеющих диагноз ОНР.

Повторное тестирование показало, что скорость бега на 10 м у 66% детей была на оптимальном уровне, у 34% - на допустимом уровне, а детей, имеющих низкий уровень развития данного показателя к окончанию эксперимента не выявлено. Аналогичные результаты были получены и для показателя метание мешочеков с песком левой и правой рукой и составили соответственно для левой руки 34% и 66%, для правой – 66% и 34%. Значения наклона туловища вперед у 34% детей были на оптимальном уровне, у 50% - на допустимом уровне, а у 16% - на низком. Показатели длины прыжка с места соответствовали только допустимым и низким значениям и составили соответственно 83% и 17%. Таким образом, разработанная нами методика речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми оказала позитивное влияние на все исследуемые показатели, которые обнаружили положительную динамику на всем протяжении нашего исследования. Применяемая методика речедвигательной ритмики в сочетании с подвижными играми достоверно улучшила значения четырех показателей из пяти показателей физической подготовленности. К ним относятся: время бега на 10 м, которое исходно составляло $3,1 \pm 0,12$ с против $2,7 \pm 0,12$ с по окончанию эксперимента ($P < 0,05$); длина прыжка с места – соответственно $84,2 \pm 5,54$ см против $103,3 \pm 5,11$ см ($P < 0,05$); метание мешочка вдаль левой рукой – соответственно $3,0 \pm 0,30$ м против $4,0 \pm 0,27$ м ($P < 0,05$); метание мешочка вдаль правой рукой – соответственно $3,6 \pm 0,20$ м против $5,1 \pm 0,13$ м ($P < 0,05$).

На момент окончания исследования показатели развития моторной функции, также имели положительную динамику. До 100% увеличился оптимальный уровень общей моторики, мелкой и артикуляционной моторики. От 0 до 83% увеличились показатели оптимального уровня мимической мускулатуры. Таким образом, дети с ОНР к окончанию эксперимента догнали своих здоровых сверстников по уровню развития моторной функции, что свидетельствует об эффективности разработанной нами методики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Башмакова, С.Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи [Текст] : учеб. пособие / С.Б. Башмакова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – 101 с.
2. Железняк, Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – М. : Академия, 2001. – 264 с.
3. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1965
4. Скляр, С.С. Лучшие развивающие игры для малышей [Текст] / сост. В. Перов. – Харьков : Книжный клуб «Клуб Семейного Досуга», 2009. – 320 с.
5. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селивёрстова. – М., 1997.
6. <http://www.vospitateli.ru>

УДК 378.046.4

E.A. Соболева (Армавир)

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Региональная политика квалифицируется как инструмент стабилизации социальной жизни, регулирования взаимоотношений общества со средой его существования как природной, так и социальной, снятия конфликтной напряженности в эколого-экономическом и социокультурном отношениях.

Регионализация является важнейшим направлением обновления образования всех уровней в современных условиях. Региональный компонент ориентирует обучаемых на более подробное и глубокое изучение разделов курса, особенно важных для жизни и будущей профессиональной деятельности в условиях данной местности.

«Регионализация образования – это отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью инструкций и

циркуляров. Это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создание собственной программы развития образования в соответствии с региональными, социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями» [4, с.72].

Наряду с принципами развития, гуманизации, демократизации, непрерывности образования, регионализация становится важным условием развития общего и профессионального образования, где особую роль играет система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Опираясь на работы Е.В. Бондаревской, Э.Д. Днепрова, Н.П. Кузиной, З.И. Равкина, мы исследуем основные теоретические подходы к процессу регионализации образования и их влиянию на реальный процесс подготовки профессиональных кадров.

Регионализация образования понимается как учет региональных особенностей (этнографических, историко-культурных, социально-экономических, экологических и др.) в содержании и организации деятельности системы образования и как процесс обеспечения полноты и непрерывности образования в интересах отдельной личности, проживающей на территории региона. При этом необходимо опираться на разработанную для конкретного региона целостную стратегию развития. Социально-экономическое положение Северо-Кавказского региона предопределяет культурно-образовательную идеологию. Перспективное развитие образовательного процесса на региональном уровне и в конкретных его институтах требует совершенствования методологических принципов, определенных в работе Н.Г.Денисова [3, с.177]. Среди них можно выделить: целостный системный подход к реализации образовательных программ с учетом потребностей Северо-Кавказского региона в кадрах; образование и наука функционируют как система жизнеобеспечения данного региона; принцип субъектно-объектного взаимодействия в образовательном процессе; образовательная программа - синтез многоуровневых интересов (личных, социально-групповых, профессиональных, национальных, региональных, этнокультурных, государственных); интеграция северокавказских образовательных систем с учетом лучшего мирового, отечественного и местного опыта и др.

Одним из условий модернизации педагогического образования и подготовки учителей к работе в «новой школе» является актуализация процесса повышения квалификации учителей, руководителей образовательных учреждений, всех педагогических работников.

Для обеспечения необходимого уровня подготовки учителей и реализации задачи обновления теоретических и практических знаний специалистов, расширения сферы их педагогической деятельности и освоения инновационных технологий в Армавирской государственной педагогической академии (АГПА) создан и успешно работает факультет дополнительного профессионального образования.

В процессе профессионального образования региональный компонент может быть представлен прежде всего в содержании профессионального образования, а также как конкретная социальная среда, как «поле активности», где предоставляется благоприятная возможность для конкретизации общих положений, особенно связанных с освоением культурно-исторических, образовательных знаний. В АГПА данный подход находит отражение в учебных планах, содержании программ отдельных курсов. В самом общем виде реализация регионального компонента в профессиональном образовании может осуществляться в следующих направлениях:

- разработка концептуальных подходов к процессу регионализации системы профессионального образования;
- выделение типологии учреждений социально-педагогического комплекса Кубанского региона и внесение корректив в содержание подготовки педагогических кадров;
- выделение регионального компонента в содержании профессионального образования (учебные планы, программы);
- организация научно-исследовательской работы по регионализации образования преподавателями, аспирантами и студентами вуза.

Учет интересов личности в системе запросов и интересов региона, особенно в сфере профессионального образования, исходя из реальных условий и перспектив их реализации, позволяет считать регион основным интегральным опорным элементом образовательной жизни и развития образования.

Особенности дополнительного профессионального образования определяют его роль в системе непрерывного образования и тесно связаны изменениями в социокультурной среде. Дополнительное профессионально образование направлено на удовлетворение потребностей личности в непрерывном образовании, в профессиональной переориентации граждан период реформирования и реализует социальную потребность в непрерывном развитии кадрового потенциала общества.

Дополнительному профессиональному образованию присущи многофункциональность, опережающий характер развития по отношению к объектам профессиональной деятельности обучающихся, динамизм, междисциплинарный характер содержания обучения и др.

Социокультурный подход позволяет развивать дополнительное профессиональное образование и как систему, и как процесс, и результат образования самого себя. При этом важно учитывать единое социокультурное образовательное пространство, региональную социокультурную целостность, уровень педагогической культуры субъектов образовательного процесса, индивидуально-личностную направленность и смыслотворчество участников.

Организация профессиональной переподготовки, повышения квалификации и самообразования должны опираться на взаимосвязь обучения с жизненным и профессиональным опытом обучающихся, построение обучения на основе учета профессиональных потребностей и познавательных интересов специалистов, их профессионально значимых качеств личности и связи обучения и самообразования. Система профессиональной переподготовки определяется содержанием стандартов дополнительных профессиональных образовательных программ. При организации повышения квалификации специалистов необходимы динамизм, мобильность и конструктивизм, обеспечивающий реализацию акмеологической социально-педагогической функции.

Переход к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованный темпами развития современной экономики, науки, информационных технологий, выдвигает проблему развития системы ДПО в число первоочередных задач. При этом особую актуальность приобретает превращение

названной системы в один из мощных факторов, позволяющих личности иметь *опережающую* профессиональную готовность к изменениям в образовательной сфере, влияющей на формирование мотивации работников к творческому труду, создание эффективного механизма, взаимовыгодных отношений в образовании.

Дополнительное профессиональное образование можно рассматривать, с одной стороны, как новую ступень профессионально-личностного развития, а с другой – как особый процесс и результат саморазвития профессиональной субъектности и креативности, обогащения профессиональной культуры личности новыми качествами, возвышающими ее до уровня высокого профессионализма, как мощный способ творческой самореализации личности.

Особенностью системы ДПО являются гораздо большая, чем у других образовательных структур, зависимость от потребностей государственных органов власти и ориентация на их заказ. Важное значение здесь имеет установленная в законодательном порядке связь между назначением на должность, аттестацией на квалификационную категорию, уровнем оплаты труда с поэтапным освоением основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Данный подход осуществляется на факультете дополнительного профессионального образования Армавирской государственной педагогической академии.

В 2012-2013 учебном году профессиональную переподготовку проходят 564 слушателя по десяти профессиональным программам. Среди них такие востребованные временем как педагогика и психология, иностранные языки, логопедия, дефектология, профессиональное обучение (экономика и управление), (дизайн) и т.п.

Около 232 директоров, учителей школ, преподавателей средних профессиональных учебных заведений повысили свою квалификацию на курсах и стажировках на кафедрах АГПА. В соответствии с запросами времени, модернизацией образования мы намерены расширять спектр программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников.

Подготовка педагогических кадров в АГПА должна достаточно полно учитывать основные тенденции развития

образовательной системы Кубанского региона, инновационные процессы, протекающие в образовательных учреждениях разного уровня, и будущие учителя в целом готовы к активному включению в прогрессивные образовательные процессы с учетом региональных особенностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой энциклопедический словарь в 2-х т [Текст]. - М., 1991.- т.2.
2. Бондаревская, Е.В. Образовательная пространство малого города как среда развития и воспитания личности [Текст]/ Е.В. Бондаревская.- Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1997.
3. Денисов, Н.Г. Субъекты социокультурного развития для ХХI века: региональные аспекты [Текст]/ Н.Г. Денисов. – Краснодар, 1999.
4. Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России [Текст]/ Э.Д. Днепров. - М., 1994.
5. Методология и технология комплексного социально-педагогического проектирования [Текст].- М., 1997.

УДК 378.046.4

O.A. Соколова (Ярославль)

МИКРОИССЛЕДОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Изменения, происходящие в современной системе образования, диктуют необходимость развития исследовательской компетенции учителя, как одной из составляющей его профессиональной компетенции. Все более актуальным становится требование повышения субъектности участников образовательного процесса: готовности к выбору, принятию ответственности, самостоятельным действиям, способности к сотрудничеству, готовности к изменениям в характере профессиональной деятельности, умения мобилизовывать свой личностный потенциал для решения различного рода задач (Сериков В.В.). Необходимость участия педагогов в исследовательской деятельности

подчеркивается в работах О.Е. Лебедева, В.А. Сластенина, Ю.К. Бабанского, Д. Оллрайта и К. Бейли, Д. Брауна, Д. Нунана, М. Уолласа, Е.И. Пассова, Е.Н.Солововой и др.

Кроме того, проблема становится все более актуальной и в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта, который требует от учителя организации исследовательской деятельности учащихся на всех этапах обучения. Осознает ли учитель необходимость такой деятельности; видит ли он ее роль в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов обучения; осознает ли, какие универсальные учебные действия развиваются в ходе учебного исследования, – ответы на эти и подобные вопросы педагог может получить, лишь приобретя опыт самой деятельности.

Процесс повышения квалификации направлен на решение задач, связанных с совершенствованием профессиональной компетенции учителя во всех ее составляющих. Включить в программу курсов повышения квалификации задачу по развитию исследовательской компетенции слушателей достаточно сложно, учитывая такие факторы как ограниченность курсов по времени, необходимость для педагогов совмещать обучение с выполнением своих профессиональных обязанностей, а также негативное в целом отношение учителей к проведению классических исследований. Данное противоречие может решить тип исследования, получивший широкую популярность в мировой и отечественной педагогической практике, который проводится самим учителем для решения конкретной проблемы с использованием простых методов и тщательно подобранных инструментов. Он носит название «action research», «classroom research», «exploratory teaching», что переводится на русский язык как “педагогическое исследование”, «практическое исследование» или «микроисследование». В российском образовании под термином «микроисследование» в классе понимается краткое по времени исследование, имеющее целью позитивное изменение в обучении, преподавании или социальной ситуации в учебной группе. Такое микроисследование подразумевает обязательное изучение конкретной ситуации и выделение проблемы, возникающей в процессе обучения, выдвижение гипотезы о способе ее преодоления, составление плана

проведения исследования, анализ полученных данных, а также формулировку выводов и заключений.

Не следует приравнивать микроисследование, проводимое учителем в классе, к классическому научному исследованию. Его отличительными особенностями являются непродолжительность по времени и узкий фокус наблюдения. Такое микроисследование не требует специальных лабораторий, экспериментальных площадок, сложных научноемких методов.

По сути, микроисследование в классе представляет собой грамотный подход со стороны учителя к контролю качества обучения и является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога. Однако при недостаточной сформированности у учителей умений осуществлять рефлексию собственных действий, систематически отслеживать изменения ситуации в классе, использовать адекватные методы сбора информации и делать выводы на основании полученных данных нельзя в полной мере оценить преимущества такого способа совершенствования качества образования. В центре этого процесса выступает идея профессиональной рефлексии. Основное требование к микроисследованию состоит в том, что оно должно быть направлено на практическую проблему и должно иметь практические результаты. При этом анализируется сугубо индивидуальная ситуация в классе и предлагаются решения, эффективные для устранения частной проблемы. Полученные данные такого исследования могут быть очень конкретными, то есть они не обязательно претендуют на всеобщее применение, а, следовательно, методы могут варьироваться больше, чем в традиционном исследовании. В некоторых случаях результаты работы могут представлять интерес для всего педагогического сообщества в целом, но, в первую очередь, они работают на улучшение ситуации в исследуемом классе.

С целью совершенствования исследовательской компетенции учителей иностранного языка в программу нескольких курсов повышения квалификации Государственного образовательного автономного учреждения Ярославской области «Институт развития образования» был включен модуль, направленный на реализацию микроисследований в классе. На первом этапе учителя знакомились с идеей микроисследования и анализировали свою конкретную ситуацию в классе для

определения проблемы, на решение которой будет направлено их будущее исследование. Перед педагогами стояла также задача сформулировать вопрос и гипотезу исследования. Как правило, слушатели курсов в качестве темы исследования выбирали индивидуальные трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения иностранному языку. Они могли быть связаны с особенностями организации учебного процесса (например, организация парной и групповой работы на уроке), обучения языковым навыкам и речевым умениям (например, приемы введения лексического материала или этапы работы с текстом при обучении аудированию). Также микроисследования могли быть нацелены на преодоление трудностей в обучении, касающихся психологических особенностей учащихся (например, особенности развития познавательных способностей младших школьников). Кроме того, выбор темы исследования мог быть связан с желанием учителя опробовать новый для себя прием или способ обучения, который был подробно представлен в содержании курсов повышения квалификации, и таким образом сделать вывод об эффективности или неэффективности его использования в своей конкретной практике. Часто складываются ситуации, когда несколько слушателей курсов выявляют схожие проблемы, в таком случае возможна совместная работа группы учителей в реализации исследования.

На втором этапе учителя составляют план действий, направленных на решение своей проблемы. Такой план исследования непременно должен включать методы сбора данных, который осуществляется дважды: до внесения изменений в практику и после. Здесь целесообразно напомнить учителю весь спектр разнообразных методов исследования, таких как наблюдение, анкетирование, интервью, тестирование и др. и особенности их использования. Следует отметить, что учителя применяют как готовые методы сбора информации (например, психологические тесты для определения уровня развития познавательных способностей учащихся), так и самостоятельно разработанные анкеты, опросники, схемы наблюдения и т. д.

Следующий этап подразумевает непосредственное проведение микроисследования в классе в течение примерно учебной четверти. Участниками процесса становятся не только ученики, но и их классные руководители, родители, школьные

психологи, учителя других предметов, школьная администрация, если решение проблемы требует содействия этих сторон. Параллельно реализации исследования происходит рефлексия опыта, анализ происходящих изменений в классе.

Заключительный этап исследовательской деятельности педагогов включает в себя формулирование выводов об эффективности проделанной работы, оформление ее результатов и представление отчета об исследовании перед преподавателями и слушателями курса. Презентация результатов микроисследования осуществляется на иностранном языке с использованием информационно-коммуникационных технологий, что также позволяет учителю совершенствовать свои профессиональные компетенции.

По окончании микроисследования учителя были опрошены преподавателями курса с целью выявления их отношения к проделанной работе и данному способу исследования своей практической деятельности. В целом педагоги положительно оценивают свой опыт, выделяя следующие преимущества, которые дает практическое исследование:

- возможность профессионального роста, совершенствования;
- осознание особенностей своего стиля преподавания;
- лучшее понимание запросов и особенностей учащихся, а в ряде случаев их родителей;
- возможность обсуждать профессиональные проблемы с коллегами и находить совместные решения, формируя таким образом профессиональное сообщество;
- развитие профессиональных компетенций, связанных с исследовательской деятельностью, рефлексией и др.;
- возможность работы в группе, сотрудничество с коллегами, школьной администрацией, психологами и др.;
- ощущение уверенности и успеха.

В то же время учителя сталкивались со следующими трудностями в ходе выполнения микроисследований:

- выявление конкретной проблемы, решение которой осуществимо в рамках небольшого исследования;
- выбор адекватных и валидных методов сбора информации;

- работа с методическими и справочными источниками;
- выбор адекватных мер для решения поставленного вопроса;
- формулирование выводов по результатам работы;
- эффективная презентация результатов.

Подобные трудности преодолевались в ходе курсовых занятий и консультаций, совместных групповых обсуждений на каждом этапе микроисследования. Учителя также признавались, что сталкиваются со сложностями организации времени и ресурсов, необходимых для осуществления исследования, а также в ряде случаев не находят взаимопонимания со стороны коллег или школьной администрации. По окончании курса педагоги отмечают, что владеют основами исследования, и почти две трети слушателей курсов демонстрируют желание продолжать исследовать ситуацию в классе для решения практических проблем, профессионального развития и улучшения качества образования.

Таким образом, можно сказать, что исследовательская компетенция учителя определяется наличием специальных знаний и опыта исследовательской деятельности. А наиболее адекватным способом развития данной компетенции у школьного учителя может стать микроисследование в классе, которое позволяет решать проблемы практического характера и вносить изменения в образовательный процесс. Такой опыт поможет педагогу более эффективно организовать исследовательскую деятельность своих учеников и достичь результатов, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. – С. 3-7.
2. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 5-8.
3. Nunan, D. (2002). Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Wallace, M.J. (1993) Training foreign language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
5. <http://standart.edu.ru>

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Система дополнительного профессионального образования должна учитывать очень многочисленные и одновременно многообразные внешние и внутренние обстоятельства развития современного российского образования, ключевые из них это:

- непрерывность - образование в течение жизни (lifelong learning);
- индивидуальные образовательные траектории;
- свободный доступ к образовательным ресурсам и информатизация учебного процесса;
- модульные траектории, широкий выбор курсов;
- новый тип обучения, который характеризуется ответственной позицией учащегося за результаты своей образовательной деятельности;
- ориентация на приобретение практико-ориентированных знаний;
- академическая мобильность, креативность и способность к приобретению новых компетенций.

Содержание программ ДПО вуза должно соотносится с реальным содержанием профессиональной деятельности, и рассматривается как своего рода инструмент профессионального диалога высшей школы с «миром труда».

Результат дополнительного профессионального образования раскрывается через совокупность приобретенных различного рода профессиональных компетенций:

- компетенций по профилю занимаемой должности;
- управлеченческих компетенций, под которыми подразумеваются знания и способы самоуправления, в том числе, организаторские, аналитические и проектные компетенции;
- специфических компетенций, направленных на знание и умение искусно использовать в своей работе принципов жизнедеятельности организации, в которой работает специалист, а

также их развитие и совершенствование.

Дополнительное профессиональное обучение должно давать человеку возможность совершить в организации карьеру в различных направлениях связанных, с горизонтальными перемещениями, или с вертикальными (на вышестоящие должности), а также карьерный рост в другой организации.

Индикатором адекватности программ ДПО современным требованиям может стать включение их в международную программу сертификации. Добровольная сертификация обеспечивает не только признание профильными экспертными органами, и сообществами работодателей страны, интегрирует учебное заведение в международную образовательную среду и деловые мероприятия в России, но и дает студенту, получившему международные дипломы и сертификаты возможность самому интегрироваться в международную образовательную среду (в соответствии с Болонской декларацией), он также получает весомое преимущество при трудоустройстве, как в России, так и за рубежом. А главное гарантом его квалификации является экспертное профессиональное сообщество, к которому присоединяется специалист.

В этом контексте также необходимо формировать привлекательную образовательную среду для иностранных учащихся и преподавателей. И в первую очередь это разработка и реализация конкурентоспособных программ дополнительного профессионального образования и создание условий для взаимного обмена и стажировок наших и иностранных студентов и преподавателей.

Главным в организации дополнительного профессионального образования в университете мы видим в следующих акцентах при разработке образовательных программ:

- фокусирование на необходимости получения образования в течение жизни через снятие возрастных и организационных ограничений;
- свободный выбор - расширение перечня программ для удовлетворения потребностей;
- использование технологий дистанционного обучения;
- модульный характер построения программ;
- создание системы накопительных образовательных

сертификатов;

– повышение качества образовательных услуг за счет формирования временных целевых преподавательских команд с участием специалистов и профессионалов соответствующей отрасли.

Менеджмент организационных инноваций в системе дополнительного профессионального образования должен обеспечить связь между проектированием образовательных программ и конкретной (учебной) средой их использования. Важно связать содержание обучения с учебной средой (инфраструктурой). Чтобы учебная среда стала не отвлекающим, а вспомогательным фактором процесса самообразования. Приоритетом развития образовательной инфраструктуры должна стать сетевая поддержка учебной деятельности через интегрированную образовательную среду. А саму образовательную среду нужно рассматривать как площадку инновационных практик.

УДК 373.2

М.Н. Сопова (Сыктывкар)

МУЗЕЙ ИГРУШКИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРАЗДНИКА (О ФОРМИРОВАНИИ ПРАЗДНИЧНО-ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

«Все начинается с детства...» – это не просто крылатая фраза, а формулировка одного из основополагающих диалектических законов общественной жизни. В детских годах – истоки личности, определение жизненной судьбы человека. Взятое же в применении к обществу, как феномен, детство – фундамент, на котором со временем формируется народ, нация, общество.

Нужно ли ходить с дошкольниками в музеи? Конечно. Во-первых, для того, чтобы малыш не разучился получать удовольствие от познания нового. Ведь если познавательный интерес, данный каждому от рождения, постоянно не подпитывать, со временем он затухает, и потом его уже гораздо сложнее восстановить. Во-вторых, чтобы ребенок научился вести себя культурно в музее, возле памятника. Уже с малых лет стоит

приучать детей к почтительному отношению к истории и культуре. В-третьих, полученный эмоциональный опыт отложится в душе дошколенка и обязательно проявит себя в более позднем возрасте. В-четвертых, малыш сможет поднять свою самооценку и социальный статус, рассказав в садике и дома о своем походе в музей. Возможно, дошкольник многое не запомнит, быстро забудет новые названия и термины, но сущность увиденного и эмоции останутся в фундаменте его опыта. Они непременно проянят себя, дав направление дальнейшего развития. Очень часто именно в таком возрасте воображение ребенка бывает поражено той или иной темой и становится любимым занятием на всю жизнь. Особенно, если дело касается праздника и игрушек.

В ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А.Куратова» существует Музей игрушки, который выступает средством организации детского досуга, средством демонстрации общих интересов представителей разных поколений и важным фактором формирования музейной культуры детей. Музей функционирует в структуре Центра дополнительного образования и выступает также одним из инструментов социализации и образования детей и молодежи.

Принципы и технологии организации предметной развивающей среды Музея дают возможность развивать общие и профессиональные компетенции будущего специалиста средствами музейной педагогики. Одной из значимых задач работы Музея игрушки является организация и проведение интерактивных мероприятий и виртуальных экскурсий, к разработке которых активно подключаются и студенты. Познавательные занятия – экскурсии помогают ребенку, «оторванному» географически от музейных центров, стать творческой личностью и формируют у него систему ценностей вне зависимости от того, находится он в реальной музейной экспозиции или в виртуальной.

Разнообразные программы, разработанные руководителем Музея вместе со студентами колледжа, позволяют применять содержание многообразной тематики виртуальных экскурсий на всевозможных выездных площадках, предполагают ознакомление с новыми партнерами и, бесспорно, являются одним из обстоятельств, при которых работа с аудиторией проходит наиболее результативно. Эта форма работы является рациональным

методом совместной работы Музея игрушки с разными типами образовательных учреждений.

Данная система дополнительного образования позволяет включить каждого ребенка в сферу социокультурных процессов, способствует формированию информационной культуры личности юных посетителей и самих студентов, готовящих материал для экскурсий.

Студенты становятся активными участниками творческого процесса во всех видах деятельности Музея игрушки. В ходе осуществления экскурсионных программ открывается рост их креативных успехов, коммуникативности, сотрудничества, а также решение вопросов всевозможного уровня на различных стадиях проведения проектов.

Виртуальная экскурсия несет элементы зрелищности и развлекательности, что способствует расширению общего кругозора ребенка, она интересна многообразием предложенных форм (видеоклипы, фрагменты мультипликационных фильмов, мультимедиа презентаций), она популярна в своем изложении и а участие в ее проведении дает студенту возможность раскрыть свой творческий потенциал и освоить секреты экскурсионного дела.

Развивающая среда Музея игрушки – это и динамичная экспозиция, и занимательная игра, и место общения и, одно из важных условий формирования общих и профессиональных компетенций студентов.

С одной стороны информационно-образовательная среда Музея игрушки выступает как часть традиционной образовательной системы, с другой стороны, как самостоятельная система, направленная на развитие активной созидательной деятельности обучающихся с применением новых информационных технологий. При поиске нового материала для экскурсий студенты овладевают навыками обращения с информацией, включающими владение источниками информации, критериями оценки, способами поиска, техниками манипулирования и способами презентации этой информации. Благодаря совместным усилиям создан сайт Музея игрушки.

В 2012-2013 учебном году совместными усилиями руководителя Музея и студенческого актива Музея была создана и апробирована музейно-образовательная программа, направленная

на формирование празднично – игровой культуры старших дошкольников.

Изучая проблему формирования празднично-игровой культуры детей средствами музейной педагогики, мы пришли к выводу, что необходимо вести систематическую работу с детьми и их родителями в данном направлении.

Детский праздник – одна из наиболее эффективных форм педагогического воздействия на старших дошкольников. Массовость, эмоциональная приподнятость, красочность, присущие праздничной ситуации, способствуют более полному осмыслению детьми празднично-игровой культуры в целом. А игрушка, являясь непременным спутником ребенка в детстве и за его пределами, может претендовать на один из факторов или агентов социализации человека. Она одновременно выступает «в качестве знаково-символической формы»: и как игрушка, и как модель, и как коллекция, и как персонифицированный образ в «обществе детского спектакля», и в контексте освоения празднично - игрового пространства современной культуры.

Работая над формированием празднично-игровой культуры старших дошкольников несколько лет, и опираясь на данные теоретико-экспериментального исследования, мы пришли к выводу, что пространство Музея игрушки является своеобразной образовательной средой, которая предоставляет большие возможности для организации разнообразных мероприятий, посвященных различным праздникам, и является одним из факторов формирования празднично-игровой культуры детей шестого года. Доказательство гипотезы подвело нас к необходимости создания музеино-образовательной программы, посвященной затронутой проблеме.

В настоящее время подобного рода программы проведения досуга приобрели особую роль, и детские сады нуждаются в новых формах организации и проведения праздников. Интерактивные мероприятия Музея игрушки, посвященные праздничной тематике, становятся отличным подспорьем, как воспитателям, так и родителям, заинтересованным в развитии своего ребенка. Элементы зрелищности и развлекательности способствуют расширению общего кругозора ребенка, а участие в празднике дает ему полную возможность раскрыть свой творческий потенциал и освоить традиции празднования того или иного праздника.

В результате проведенной работы с детьми, их родителями и воспитателями, мы создали несколько электронных пособий – дисков, которые успешно апробировали на практике в ДОУ. Данные разработки послужили фундаментом музейно-образовательной программы, которую мы назвали «Праздник детства начинается с игрушки». Программа включает в себя цикл мероприятий, посвященных таким праздникам, как Новый год и рождество (электронное пособие «Рождественская сказка»), праздник плюшевого мишки (электронное пособие «Улыбка плюшевого мишки»), праздник Дракоши (электронное пособие «Дракоша и компания»). Программой предусматривается непрерывная деятельность, в которой заняты как дети, так и взрослые, в том числе: проведение обзорных и тематических экскурсий, проведение познавательных бесед и мероприятий, организация выставок и мастер - классов для детей и их родителей. Перечисленные методы реализуются в разнообразных формах работы экскурсовода с детьми: викторинах и загадках, шарадах и ребусах, дидактических играх, творческих заданиях.

Методические принципы экскурсионной работы четко определяются такими важными факторами, как игровое обучение, психологические особенности личности и возрастные особенности музейного восприятия. Процесс эстетического развития является сложным, постепенным, он требует регулярного, длительного воздействия на личность ребенка. В условиях систематической работы и методически правильной организации образовательного процесса не только возможно, но и необходимо начинать обучение музейному восприятию с раннего возраста. При этом возрастает роль Музея игрушки, его огромные возможности в приобщении детей к миру музейных ценностей в виде игрушек в увлекательном пространстве праздника.

Оценивать результаты данной программы экскурсионной работы следует с позиции формирования у ребенка основ музейной и празднично - игровой культуры. Своим исследованием мы доказали, что Музей игрушки нашего колледжа выступает как образовательное пространство праздника, а программа востребована у образовательных учреждений города, так как тематика мероприятий интересна и познавательна. Мы согласны с мнением специалистов в области музейной педагогики о том, что Музей является своеобразным «посредником», который помогает

малень кому зрителю восстанавливать связи между прошлым, настоящим и будущим. Связи эти приобретают особую значимость в наше время, когда обретение исторического наследия, русской культуры прошлых веков становится одной из главных задач формирования празднично-игровой культуры подрастающего поколения.

УДК 378.046.4

М.С. Сотникова (Москва)

СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Современной школе нужен самостоятельно мыслящий, компетентный педагог, психологически и технологически готовый к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы. Учитель XXI века – это творческая, независимая, разносторонняя, культурная, нравственно и духовно развитая личность. Кроме того, учитель современной школы должен быть активным пользователем информационных технологий, свободно общающимся в информационном пространстве; человеком, любящим свою работу и своих воспитанников. Это личность, близкая к идеалу, а не просто «урокодатель».

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования предусматривают необходимость перехода к компетентностно-деятельностному подходу в обучении, который обеспечивает «... достижение планируемых результатов образования и создаёт основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, компетенций, видов и способов деятельности» [7]. Обучающийся должен овладеть системой универсальных учебных действий на основе изучаемого материала. Создание этих условий требует повышенного внимания к профессиональной подготовке учителя.

Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [6] выдвигает идею организации работы по

повышению квалификации педагогов силами образовательного учреждения. Особое внимание в реализации этой идеи уделяется профессиональному становлению молодого педагога, что является основой его уверенности в правильности выбранного профессионального пути, благополучном преодолении возникающих профессиональных трудностей, развитии профессионального самосознания и качественного обучения учащихся.

Проблема адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности в средней общеобразовательной школе в условиях внедрения новых образовательных стандартов остается недостаточно исследованной. Совершенствование системы обучения, стимулируемое социальным заказом общества, усложняет требования к уровню подготовки выпускника, а, следовательно, и к его профессиональной деятельности. Очевидно, что даже при достаточно высоком уровне теоретической подготовки к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация выпускника может протекать длительно и сложно.

Процесс адаптации связан с перестройкой функций тех или иных органов, механизмов, с выработкой обновленных навыков, привычек, качеств, что приводит к адекватности личности и среды.

Одна из типологизаций слагаемых адаптации разработана Н.М. Киселевым [2], который опирается на труды целого ряда исследователей:

- биолого-физиологический вид адаптации (Н.Е. Введенский, И.П. Павлов, М.И. Сеченов, А.А. Ухтомский и др.);
- психологический (П. К. Анохин, М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.);
- социальный (Т.К. Дичев, Б.Г. Турусбеков и др.).

Эти данные позволяют утверждать, что представленная классификация базируется на разноплановых взаимодействиях человека со средой. В частности, биолого-физиологическая компонента учитывает взаимозависимость психологического и физиологического состояния индивида. Психологическая составляющая отражает опосредованное или неопосредованное влияние внешних и внутренних факторов на психофизиологическую рефлексию личности. Социальная адаптация рассматривается в ракурсе взаимодействия и взаимного влияния индивида и социума.

Особое место в структуре видов адаптации занимает ее профессиональная компонента. А.К. Маркова считает профадаптацию одной из необходимых характеристик мотивационной сферы профессиональной деятельности: «профессиональная адаптация - есть приспособление человека к новым для него условиям труда... На динамику профадаптации кроме мотивации влияют подготовленность к профессии, профессиональные способности» [3].

М.О.Бабуцидзе оценивает профессиональную адаптацию как специфический этап общепрофессионального личностного развития педагога, в ходе которого осуществляется сопоставление профессионально-ценностных ориентаций с возможностями самой личности учителя, с реальностями педагогической деятельности и межличностных отношений [1]. Здесь же указано, что профадаптация молодых учителей стала актуальной и самостоятельной проблемой педагогических исследований.

Процесс адаптации молодого специалиста включает собственно профессиональную адаптацию, представляющую собой становление профессионала в какой-либо области, и социальную адаптацию, т.е. принятие норм и ценностей новой социальной среды.

Выделяют несколько групп проблем, с которыми неизбежно сталкивается любой педагог, начинающий работать в школе [5]: 1. Проблемы собственно профессионального плана, связанные с широким спектром работы и необходимостью хорошо ориентироваться в педагогике школы. 2. Организационные проблемы, связанные с организацией своей профессиональной деятельности. 3. Проблемы интеграции в педагогический коллектив, взаимодействия и взаимопонимания с коллегами и с администрацией. 4. Эмоциональные проблемы, связанные с освоением новой социальной роли.

Кроме того, внедрение новых образовательных стандартов в школе порождает дополнительные трудности в профессиональной адаптации начинающего учителя. Изменяется уровень ответственности в работе учителя: возрастают ответственность за удовлетворение образовательных потребностей каждого ученика, за выбор рабочей программы, учебника, средств обучения, пособий, ответственность за результаты обучения. Происходят изменения в стратегии контроля знаний: проверять не то, что легче проверить, а наиболее важное; проверять не воспроизведение, а владение

знаниями в различных ситуациях; проверять способность найти и понять новую информацию. Изменяется и стратегия оценивания знаний: использование традиционных и инновационных оценочных средств, выявление динамики личностного развития, сочетание систем внутреннего и внешнего оценивания, применение накопительной системы оценки индивидуальных достижений, использование персонифицированной и неперсонифицированной информации.

Таким образом, начинающий учитель проходит сложный путь интеграции в новые образовательные условия, что неизменно усложняет процесс профессиональной адаптации. Выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, может стать психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей.

Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в период его профессиональной адаптации понимается нами как комплекс мер, направленных на организацию и обеспечение полноценного функционирования образовательной системы. Благодаря им происходит взаимообмен опытом коллег, доверительное и открытое общение по актуальным проблемам преподавания, решение конкретных личностно-профессиональных задач посредством компетентного консультирования и совместного поиска ответов, обеспечение аутодиагностического исследования профессионально-личностных достижений, преодоление профессиональной дезадаптации.

Субъектами психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития преподавателя в период его профессиональной адаптации являются не только специалисты службы сопровождения, но и сам молодой учитель, который имеет свой опыт педагогической деятельности, взаимодействия с социумом, особый характер личностного и индивидуального развития. Особенности конкретного педагога влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения.

Программа психолого-педагогического и научно-методического сопровождения профессиональной адаптации молодых учителей должна затрагивать как профессиональный, так и поведенческий и личностный аспекты развития молодого учителя. Образовательный процесс выстраивается на основе различных форм организации учебной деятельности: лекций, семинаров,

практикумов, тренингов, мастер - классов, диспутов, круглых столов, педагогических и имитационных игр. В Программе, разработанной нами, 5 модулей:

1. Психолого-педагогические основы образовательной деятельности.

– Федеральные и региональные основы модернизации образования. Особенности новых ФГОС. Закон РФ «Об образовании». Национальная доктрина образования. Профессиональная педагогическая компетентность.

– Психогигиена труда учителя. Психолого-педагогические проблемы профессиональной адаптации молодых учителей. Снятие профессиональных страхов учителей. Стресс: причины возникновения и пути устранения.

– Психологическая культура отношений. Технология педагогического взаимодействия. Педагогическое общение и его функции. Стили педагогического общения. Общение как процесс установления и развития контактов между людьми. Тренинг профессионально-педагогического общения «Грамматика общения, или Несколько слов о коммуникативной подготовке преподавателя.

– Основы конфликтологии. Психология конфликта: пути развития и способы преодоления.

– Основные направления работы классного руководителя.

– Воспитательная система школы в условиях модернизации образования. Содержание и методика работы классного руководителя. Моделирование воспитательной системы класса. Диагностика. Деятельность по сплочению и развитию коллектива. Критерии и способы изучения эффективности воспитательной деятельности. Методы оптимизации взаимодействия педагога с родителями. Методика проведения классных родительских собраний.

2. Современные педагогические технологии:

– Педагогические технологии и инновации. Педагогическая технология как совокупность современных методов и форм обучения. Активные формы и методы обучения и современные подходы к образовательному процессу.

– Приемы педагогической техники. Принципы

педагогической техники. Повышение интереса к учебному материалу. Коллективная учебная деятельность. Игровая учебная деятельность. Управление классом. Организация труда учителя.

– Инновации в образовании. Проектирование в образовательной деятельности: проект, факторы, влияющие на проектирование, специфические особенности педагогических проектов.

3. Педагогика творческого саморазвития:

– Совершенствование профессионального мастерства молодого учителя. Педагогика творческого саморазвития как инструмент личностного саморазвития молодого педагога. Моделирование программы, стратегии и тактики личностного саморазвития.

4. Методическая компетентность учителя:

– Нормативно-правовая база образовательного процесса. Правовые основы педагогической деятельности. Учебно-методическое обеспечение педагогического процесса (практическое знакомство с локальными актами, нормативными документами, требованиями к ведению уроков, классное руководство).

– Планирование деятельности педагога как важнейшее условие его эффективной работы. Коррекция деятельности учителя-предметника в условиях развивающего обучения.

– Типология урока в современной школе. Урок: организация, анализ и самоанализ. Структурные компоненты современного урока. Этапы планирования урока. Основные пути совершенствования урока в современной школе. Роль нетрадиционных уроков и приёмов в обучении и развитии. Влияние урока-игры на повышение познавательной активности учащихся. Дисциплина на уроке.

5. Имидж современного педагога:

– Педагогическая этика. Педагогический торт учителя. Коммуникативная культура преподавателя. Невербальное общение. Мимика. Риторика: обретение собственного речевого стиля; культура и техника речи учителя. Внешность как элемент имиджа. Одежда как элемент имиджа.

В рамках каждого этапа предполагается совместная многоступенчатая и разноплановая работа с молодыми учителями администрации, социально-психологической службы, представителей окружного методического центра, опытных учителей-коллег. Образовательный процесс выстраивается на основе различных форм организации учебной деятельности: лекций, семинаров, практикумов, тренингов, мастер - классов, диспутов, круглых столов, педагогических и имитационных игр. Содержание Программы предусматривает повышение квалификации молодого учителя до уровня, на котором педагог способен моделировать собственную профессиональную деятельность, согласно требованиям ФГОС.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабуцидзе, М.О. Развитие рефлексивных умений молодого учителя в процессе профадаптации [Текст] / М.О. Бабуцидзе: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Курган : КГПИ, 1998. - 22 с.
2. Киселев, Н.М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже [Текст] / Н.М. Киселев : дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2000. - 201 с.
3. Маркова, А.К. Психология професионализма [Текст] / А.К. Маркова. - М. : Знание, 1996. - 308 с.
4. Психология. Словарь [Текст] / од общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд. испр. и доп. - М. : Политиздат, 1990. - 494 с.
5. <http://www.psychology.spb.ru/students/gretsov/gretsov3.htm>.
6. <http://www.nasha-novaya-shkola.ru>
7. <http://www.standart.edu.ru/>

**К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ
ЖИЗНЕНДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

Анализ роли информационных и коммуникационных технологий в современном мире свидетельствует о том, что в настоящее время они являются неотъемлемой частью функционирования всех без исключения отраслей деятельности государства. Применение информационных и коммуникационных технологий в образовании студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности» наряду с решением задач формирования культуры безопасности жизнедеятельности будет способствовать решению и такой важной проблемы как обеспечение национальной безопасности России [1]. Особое внимание при реализации содержания дисциплины обращено на использование информационных и коммуникационных технологий для построения открытой системы образования, на изучение и создание баз данных информационных образовательных ресурсов учебного назначения, а также изучение дидактических функций и их классификаций.

Вместе с тем в самостоятельную подготовку студентов входит проектирование коммуникационных и информационных образовательных ресурсов по безопасности жизнедеятельности и дальнейшее использование их в образовательном процессе учебного назначения. Студенты используют ресурсы мультимедиа и коммуникационные технологии для реализации активных методов обучения в самостоятельной деятельности учащихся во время педагогической практики.

Изучение мировых информационных образовательных ресурсов, дистанционных технологий и их применение позволяет расширить информационное образовательное пространство студентов. Большое внимание уделяется практическому использованию аудиовизуальных и интерактивных технологий обучения в преподавании школьных дисциплин, в том числе основам безопасности жизнедеятельности [2].

Учебной дисциплине «Информационные и коммуникационные технологии в естественно научном образовании», которая изучается во втором семестре, позволяет эффективно реализовать изучение предыдущих дисциплин «Экологическая безопасность», «Психология»; «Возрастная анатомия, физиология и гигиена детей и подростков», «Безопасность жизнедеятельности», «Основы здорового образа жизни» (профессиональный цикл).

В программу дисциплины входят двадцать часов лекций и тридцать часов лабораторных занятий, которые направлены на решение задач обучения информационной безопасности жизнедеятельности с применением современных методов и информационных и коммуникационных технологий. В программу для самостоятельной работы студентов включены пятьдесят часов для подготовки к контрольным работам по темам дисциплины, изучению понятий и закономерностей применения информационных и коммуникационных технологий обучения основам безопасности жизнедеятельности, а также темы для разработки рефератов.

Целью дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в естественно научном образовании» для студентов является –формирование у студентов системы теоретических знаний и практических умений, связанных с их профессиональной компетентностью в сфере информационных и коммуникационных технологий обучения безопасности жизнедеятельности в школе. Задачи дисциплины следующие: дать понятие о «Информационных и коммуникационных технологиях в естественно научном образовании», определить роль информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании; изучить принципы организации информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании; ознакомить с информационными и коммуникационными технологиями в естественно научном образовании; научиться применять виды информационных и коммуникационных технологий в конкретных ситуациях в естественно научном образовании. Разработаны требования к уровню освоения содержания дисциплины: а) студент должен знать: основные понятия: технология; технология обучения, информационные и коммуникационные технологии; технологический подход в обучении; признаки технологии

обучения; обобщенные педагогические технологии: цель, сущность, механизм технологии обучения; модульное обучение; модуль; модульная программа; технологическая карта результатов обучения; классификация научных методов исследования; принципы организации информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании; классификацию информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании [3]. б) студент должен уметь: применять: основные понятия: технология; технология обучения; технологический подход в обучении; признаки технологии обучения; обобщенные педагогические технологии: цель, сущность, механизм технологии обучения; модульное обучение; модуль; модульная программа; технологическая карта; классификацию научных методов исследования; руководствоваться принципами при организации информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании. в) студент должен владеть навыками: практических методов информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании.

В структуре дисциплины вошли четыре раздела: *Раздел 1.* Роль и место информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании. *Раздел 2.* Принципы организации информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании. *Раздел 3.* Классификация информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании. *Раздел 4.* Практические методы информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании. Принципами организации коммуникационных технологий в естественно научном образовании стали принцип целесообразной деятельности, принцип рациональности, или принцип экономии усилий. Важнейшим специальным принципом, лежащим в основе целенаправленной коммуникации, является принцип коммуникативного сотрудничества. При проектировании информационными и коммуникационными средствами можно реализовать четыре результата: педагогическую систему; управление педагогическим процессом; систему методического обеспечения; проект образовательного процесса. На первом этапе проектирования особенно важна экспертиза по следующим направлениям: замысел проекта; процесс его реализации;

ожидаемые результаты; перспективы развития и распространения проекта в школьном образовательном процессе. Результаты освоения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в естественно научном образовании» используются студентами на последующем уровне образования, при изучении дисциплин «Информационная безопасность», «Психологии общения», «Здоровьесберегающие технологии», где предполагается выполнение творческих работ средствами информационных и коммуникационных технологий.

Данный вид учебной деятельности предполагает формирование умений работы с учебной, научной литературой, выполнять практические задания в сфере информационных и коммуникационных технологий по безопасности жизнедеятельности. Самостоятельная работа студентов осуществляется в процессе анализа и систематизации учебного материала при выполнении заданий информационных и коммуникационных технологий. Предлагаемый комплекс разнообразных видов самостоятельной работы студентов различается по следующим признакам:

- по характеру деятельности – репродуктивные, творческие;
- по форме организации – коллективные, групповые, индивидуальные;
- по целевой направленности – теоретические и практические задания;
- по месту в учебном процессе – для восприятия, осмыслиения, закрепления, систематизации и обобщения знаний;
- по степени активности студентов, их отношению к заданиям – обязательным и дополнительным, общим и вариативным, заданиям в рамках учебного процесса и заданиям по интересам.

Одной из форм организации информационных и коммуникационных технологий в естественно научном образовании может быть деловая игра, в которую входят следующие задания: прочитать темы, подготовить деловую игру по выбранной теме, организовать и провести деловую игру, провести рефлексию.

Примеры тем: роль информационных технологий в обеспечении информационной безопасности; глобальная (мировая) географическая информационная система «Экстремум», ее применение; применение оперативной космической информации для контроля состояния социально-экономического развития страны и т.д.

Таким образом, создаётся система освоения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности», применение которых будет способствовать повышению качества образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения [Текст] // 13-я Международная научно-практическая конференция по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций «Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения». – М., 2008.
2. Арсеньева, Т.И. Информационная среда региона: методология формирования, социальные функции, управление [Текст] : автореф. дисс. д-ра филос. наук. / Т.И. Арсеньева. – Н.Новгород, 2001.
3. <http://www.gramota.ru/slovarti/dic/>

УДК 378.046.4

И.Ю. Тарханова (Ярославль)

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛЫХ

Современная социокультурная ситуация предъявляет всё больше требований к росту образовательного потенциала личности в течение всей жизни, целостному развитию человека, расширению возможностей его трудовой и социальной мобильности. В связи с этим, всё более актуальными становятся образовательные программы для взрослых. Вместе с тем, существует ряд трудностей в организации процесса обучения данной категории слушателей.

Так, например, зачастую преподавателям, работающим в системе повышения квалификации, приходится сталкиваться с непринятием слушателями менторской позиции педагога. Взрослый обучающийся, имеющий существенный профессиональный опыт, считающий себя «мастером своего дела», не испытывает изначального пиявства к преподавателю, считая, что и сам вполне бы мог бы делать то, что педагог делает на занятии, и может быть на более высоком и профессиональном уровне. С этой же позицией связаны трудности применения таких традиционных методов контроля как: коллоквиумы, семинары, зачеты, экзамены.

На чем же должен строиться процесс обучения взрослых? Что способно повысить мотивацию к непрерывному образованию? На наш взгляд, ответы на эти вопросы могут быть получены исходя из понимания образования взрослых, как процесса формирования их профессионального самосознания. При этом отношения субъектов образовательного процесса, помимо личностной основы, предполагают организацию общения как с теми, кто принадлежит к профессиональному сообществу. Поэтому, несмотря на новые информационные технологии и способность взрослых к самостоятельным формам работы, необходимо создавать условия и ситуации, в которых бы реализовывались разные виды общения как профессионального, так и личностного. И особое значение при этом, на наш взгляд, принадлежит контекстному обучению.

В соответствии с теорией А.А. Вербицкого [1], контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы методов, форм и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание деятельности. Контекст – это система внутренних и внешних факторов деятельности человека в конкретной ситуации. При этом внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

Основной единицей содержания контекстного подхода к обучению является ситуация. В теории, предложенной А.А. Вербицким, трем базовым формам обучения соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная.

В контекстном подходе семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие профессионально значимую теоретическую информацию и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым слушателем. Основой активности обучающегося, при этом, является речевое действие. В нашей практике применение данной модели показало наибольшую эффективность при реализации индивидуально-групповых форм работы с текстами: слушатели знакомятся с текстом индивидуально, затем обсуждают его в парах, далее организуется групповая дискуссия.

Имитационная обучающая модель основывается на обыгрывании ситуации будущей профессиональной деятельности, её анализе и принятии решений на основе ранее усвоенной теоретической информации. Основа активности обучающегося – предметное действие, основная цель которого практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций. При реализации данной модели используются игровые формы обучения, имитационные тренинги, педагогическая драматизация.

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности обучающихся. Работа в интерактивных группах, моделирующих профессиональную среду, приводит к развитию не только предметной, но и социальной компетентности участников взаимодействия. Основной единицей активности обучающихся в данной модели является действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию действия.

Таким образом, в соответствии контекстным подходом к дополнительному профессиональному образованию взрослых, предметное содержание деятельности слушателей проектируется как система проблемных ситуаций, задач, приближенных к реалиям профессиональной среды, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. При этом особо ценным для слушателей становится социальное содержание обучения, реализующееся через формы совместной деятельности, предполагающие обмен профессиональным опытом.

В зарубежной образовательной практике разработана схожая стратегия обучения с использованием кейс-метода (case

study) или ситуационного обучения. Case study предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций [3]. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, идентифицировать суть проблем, предложить возможные её решения и выбрать лучшее из них.

Впервые обучение с использованием кейсов было применено в Harvard Business School в 1924 г [2]. Лидером по сбору и распространению кейсов является, созданный в 1973 г. по инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland. С 1991 г. он называется *European Case Clearing House* (ECCN). ECCN является некоммерческой организацией. В настоящее время в состав ECCN входит примерно 340 организаций. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых имеет ECCN.

Кейс дает возможность преподавателю использовать его на различных этапах повышения квалификации и для различных целей.

Важной для обучения взрослых особенностью данного метода является то, что усвоение информации и прирост профессиональной компетентности является результатом активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, содержащихся в ситуации, лежащей в основе кейса.

При обучении взрослых надо учитывать, что в отличии от детей, они могут сами создавать себе зону ближайшего развития, создавать для себя условия, при которых вынуждены справляться с заданиями, представляющими для них трудности. В обучении с применением кейс-метода зона ближайшего развития слушателей расширяется до области профессиональных проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть основным, он становится естественным звеном, зоной его активного поиска.

На наш взгляд, главным условием использования кейс-метода в обучении взрослых, является наличие противоречий, на основе которых формируются и формулируются проблемные ситуации, задачи, практические задания для обсуждения и нахождения оптимального решения.

Противоречия, используемые для разработки ситуаций и заданий, могут быть между:

- известными и новыми фактами,

- имеющимися знаниями и теми, которые нужны для решения задачи,
- многообразием знаний и необходимостью выбирать лишь такое, использование которого может обеспечивать правильное решение задачи,
- сложившимися способами использования знаний и необходимостью видоизменить эти способы в новых практических условиях,
- теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа,
- знаниями и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении проблемной задачи, (обучающийся убеждается, что его знаний начинает недоставать или они элементарны, у него возникает потребность в приобретении новых теоретических знаний и практических умений),
- новыми условиями использования своих знаний, т.е. поиск путей применения знаний на практике.

Когда взрослый обучающийся, имеющий опыт профессиональной деятельности, оказывается в состоянии затруднения, вызванного осознанием этого противоречия, в его мышлении зарождаются вопросы, отражающие суть возникших проблем. По нашим наблюдениям, взрослые слушатели, гораздо более личностно, чем студенты, воспринимают проблему, содержащуюся в ситуации кейса, демонстрируют большую активность в поиске её решения. И если при использовании кейсов в студенческой аудитории развивается, в первую очередь, познавательный интерес к изучаемому материалу, то применение данного метода при обучении взрослых в большей степени влияет на формирование профессионального самосознания, позволяет избавиться от косности мышления, формирует мотивацию профессионального творчества.

Использование контекстных стратегий в дополнительном профессиональном образовании взрослых имеет ещё одно преимущество – предполагает возможность адаптации материала к различным аудиториям. Будучи интерактивными по своей сути, контекстные методы продуцируют готовность к диалогу, взаимному обучению и росту компетентности на основе рефлексии

индивидуального и социального опыта. Не менее важно и то, что анализ ситуаций исключает доминирование какого-либо участника учебного процесса (в том числе преподавателя) или какой-либо идеи (в том числе транслируемой преподавателем). В такой ситуации каждый обучающийся становится субъектом взаимодействия, работает в группе, и при этом следует своим индивидуальным маршрутом, разрешая свои образовательные запросы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вербицкий, А.А. Педагогические технологии контекстного обучения [Текст] : научно-методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М., :РИЦ МГУ им. М.А. Шолохова, 2010.
2. Гозман, О., Жаворонкова, А., Рубальская, А. Путеводитель по МВА в России и за рубежом [Текст] / О. Гозман, А. Жаворонкова, А. Рубальская. – Москва : Begin Group, 2004. – С. 47.
3. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст] : учебное пособие / И.Ю. Тарханова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.

УДК 378.147

О.В. Тарханова (Тюмень)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАДАЧАХ СТРОИТЕЛЬСТВА КАК ЭЛЕМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В истории инженерного образования и применения технических знаний в промышленности Россия накоплен огромный интеллектуальный потенциал, который и сегодня имеет значимую ценность и используется в приоритетном направлении образования – инновационном образовании, в частности повышение качества инженерного образования.

Развитие и формирование качественного инженерного образования предполагает целенаправленное развитие определенных знаний, умений и методологической культуры, а также комплексную подготовку специалистов к инновационной инженерной деятельности за счет использования мировых

информационных ресурсов и баз знаний, проблемно-ориентированного междисциплинарного подхода к изучению естественных и технических наук, применения компетентностного подхода, активных методов образования и проектно-организованных технологий обучения.

Стратегия модернизации современного образования предполагает, что в основу обновленного содержания образования будут положены «ключевые компетентности». Компетентностный подход опирается на комплексное, а не разобщенное овладение учащимися знаниями и умениями. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют.

Качество образования в области техники и технологии определяется сегодня способностью выпускника вуза комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер деятельности. Сложность подготовки такого профессионала связана с необходимостью соединить глубокое освоение фундаментальных знаний с изучением инженерного дела и овладением инженерным творчеством, а также формированием профессиональной культуры специалиста.

Курс информатики в ВУЗе включает в себя ряд направлений: общие принципы и структура современных вычислительных средств; основы алгоритмизации и алгоритмические языки; современные программные средства. В ходе изучения этих разделов разумно и целесообразно использовать не только стандартные задачи, предусмотренные курсом информатики, но и задачи связанные с решением задач из других дисциплин.

Анализ учебных планов показывает, что с каждым курсом возрастает количество дисциплин, имеющих возможность интегрируемости с дисциплиной информатики, в то время как изучение дисциплин информатики заканчивается на 1, 2 курсе. Задача преподавателя дисциплин информатики организовать преподавание своих дисциплин таким образом, чтобы приобретённые знания, умения и навыки стали неотъемлемой частью в дальнейшем изучении

общепрофессиональных и специальных дисциплин, чтобы применение компьютера как средства обработки информации, стало привычкой. С каждым курсом обучения должна возрастать профессиональная компетентность. Для этого студент должен сталкиваться с производственными задачами, решение которых становиться привычным делом. Одним из способов достижения поставленной цели можно рассматривать решение междисциплинарных задач уже на младших курсах при изучении информатики. Затем на старших курсах, применяя полученные знания, умения и навыки для решения задач из других, изучаемых дисциплин, а в дальнейшем и задач в профессиональной деятельности. Специально составленные междисциплинарные задачи позволяют студентам осознать необходимость знаний по общеобразовательным дисциплинам и профессиональной деятельности.

В качестве примера приведём программу, разработанную студентами в процессе изучения «Информатики» на 1 курсе направления «Строительство».

Одной из основных задач, с которой приходится сталкиваться подрядным строительным организациям в ходе своей деятельности, является планирование работ в разрезе объектов строительства и отслеживание фактического хода выполнения этих работ. Сопутствующей задачей также является планирование материалов, трудовых и финансовых ресурсов, спецтехники. Процесс планирования, сбора и учета фактических данных в разы усложняется, когда организация ведет одновременно несколько десятков, а то и сотен объектов. И тогда особенно актуальным становится вопрос об автоматизации деятельности той или иной компании связанной со строительством. Западные программные продукты, такие как MS Project или PRIMAVERA, обладают рядом неоспоримых преимуществ, однако их слабой стороной является отсутствие тесной интеграции с учетными системами. Как правило, отечественные организации строительной отрасли используют программные продукты фирмы 1С.

Проанализировав основные возможности программных продуктов на базе «1С: Предприятие 8» для автоматизации строительного производства, можно отметить следующее: программы данного класса позволяют автоматизировать бухгалтерский и налоговый учет с учетом специфики строительной

организации, но не имеет полноценных инструментов для автоматизации процессов строительного производства.

В последние годы стали появляться такие отечественные программные продукты для организации деятельности в строительной отрасли, как nanoCAD Страйплощадка, «Сметный калькулятор», «Стройцена», «КОМПАС+SQL». Но зачастую приобретение подобных программ связано с существенными материальными затратами. Приведём ориентировочную стоимость данных программных продуктов на настоящий момент:

Название	Стоимость
nanoCAD Страйплощадка	75000,00 руб. за одно рабочее место Стоимость абонемента на обновления: – 23.000,00 рублей за 1 рабочее место на 1 год; – 40.000,00 рублей на 2 года; – 52800,00 рублей на 3 года.
Сметный калькулятор	8000 руб. - за одно рабочее место Дополнительное рабочее место - 4500 рублей Техническая поддержка и почтовые расходы за обновления - 450 рублей (в год) Обновление версии 2.3 до версии 3.2 - 4000 рублей
1С:Предприятие 8	Лицензия на сервер MS SQL Server Standard 2008R2 Full-use – 26052 рублей. Клиентский доступ на одно рабочее место к MS SQL Server 2008R2 Full-use - 4756 рублей

Разрабатываемая нами программа (стартовое, рабочее название «Строительный калькулятор») предназначена для определения примерного объёма строительных материалов, необходимых для типовых строительных объектов, а так же их ориентировочной, усреднённой стоимости.

Изначально (для примера) в программе представляется возможность для строительства типового объекта со стандартной стеновой коробкой и тремя вариантами крыши: двухскатная, вальмовая, шатровая.

Для предлагаемого типового строительного объекта, с учётом выбранного варианта крыши, а также с учётом

архитектурных особенностей объекта (количества и размеров окон и дверей) в программе производятся следующие расчеты объёма используемых строительных материалов:

- для стен: кирпичи, блоки (с учётом различных параметров: вид материала, способ кладки, толщина шва);
- кровельные листы: металлическая черепица, гибкая черепица, профнастил.

Программа создана на объектно-ориентированном языке программирования Delphi. В теле программы используются такие базовые структурные элементы и конструкции, как условные операторы, циклы, процедуры.

Программа проста в использовании, поэтому будет доступна в освоении любому человеку. На рисунке 1 представлен пример интерфейса одного рабочего листа с введёнными исходными данными для расчётов и произведёнными результатами расчётов.

The application window displays the following data:

- Размеры здания:**
 - Ширина здания: 1000 см
 - Высота здания: 350 см
 - Длина здания: 1200 см
- Архитектурные особенности:**
 - Количество окон: 4 шт
 - Ширина окна: 100 см
 - Высота окна: 150 см
 - Если размеры окна равны, то в поле "Количество окон" можно ввести "1", в поле "Ширина окна (см)" - сумму длин всех окон, в поле "Высота окна (см)" - сумму высот всех окон
 - Количество дверей: 1 шт
 - Ширина двери: 100 см
 - Высота двери: 200 см
 - Если размеры двери равны, то в поле "Количество внешних дверей (шт)" ввести "1", в поле "Ширина одной двери (см)" - сумму длин, в поле "Высота одной двери (см)" - сумму высот всех дверей
- Кладка:**
 - Материал: Кирпич одинарный пустотелый
 - Толщина кладки: 2 см, кирпич(а)
 - Толщина шва: 1 см
- Вид крыши:**
 - Двухскатная (selected)
 - Вальмовая
 - Шатровая
- Размеры:**
 - A1: 1100 см
 - A2: 0 см
 - B1: 650 см
 - C1: 0 см
 - B2: 650 см
 - C2: 0 см
- Материал:** Металлическая черепица
- Рассчитать**
- Результат:**

Кол-во материала:	Стойности:
Стен: 31197 шт	311965,8 руб.
Кровли: 56 шт	11760,0 руб.
Общая стоимость: 323725,8 руб.	

Рис. 1. Первый рабочий лист программы «Расчёт строительных материалов»

Программа находится на начальном уровне разработки и круг, решаемых ею задач в настоящий момент невелик. В процессе изучения специальных дисциплин, связанных со строительством планируется расширить проект. Как показывает опыт, именно оптимальное сочетание теоретических знаний по информатике и их практическим применением в ходе всего обучения в техническом

ВУЗе, а в дальнейшем и профессиональной деятельности при решении конкретных профессиональных задач помогает обеспечить будущему специалисту профессиональную компетентность в области информационных технологий, а следовательно, повышает его конкурентоспособность и на рынке труда.

Рассмотренный подход к реализации междисциплинарных задач позволяет:

- активизировать учебную деятельность студента;
- повысить интерес студента к предмету;
- сформировать умения самостоятельной работы с информацией;
- определить внешние связи между дисциплинами;
- оценить место и значимость дисциплины в инженерной подготовке специалиста;
- найти индивидуальный подход к студенту через его интерес к другому предмету.

На наш взгляд один из способов совершенствования качества инженерного образования зависит, в том числе и от преодоления кафедральной изоляции преподавательских коллективов и реализации продуманных задач по междисциплинарной интеграции обучения по направлению в целом.

УДК 378.046.4

А.Г. Трофимчук (Новочеркасск)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для организации самовоспитания, способствующего успешной профессионально-педагогической деятельности, педагогу образовательного учреждения необходимо:

1. Понять значение общечеловеческих ценностей, способствующих воспитанию человека. «Для того чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему надо знать, что он должен и чего не должен делать. Для того, чтобы знать это, ему надо понимать,

что такое он сам и тот мир, среди которого он живет. Об этом учили во все времена самые мудрые и добрые люди всех народов» – рекомендует в своём итоговом труде «Путь души» («Путь жизни») Л.Н. Толстой [4, с.5].

Знания, необходимые человеку для того чтобы хорошо прожить свою жизнь, мы понимаем как – *общечеловеческие ценности*.

Общечеловеческие ценности, являющиеся основой воспитания человека, есть выработанные и накопленные достижения духовного, нравственного и эстетического опыта, вошедшие в жизнь человеческого сообщества и позволяющие поддерживать определенный уровень духовно-нравственного равновесия в человеческом обществе

Общечеловеческие ценности, способствующие воспитанию (совершенствованию духовного мира человека), содержат: духовно-нравственные основы: религий; философии (этики, эстетики); искусств (изобразительного – в виде полотен (репродукций) картин художников – реалистов, архитектурных памятников и скульптур; шедевров музыкального искусства в виде аудиозаписей известных и почитаемых во всём мире исполнителей; фильмов выдающихся режиссёров с участием известных актёров, признанных шедеврами во всём мире в виде видеозаписей и др.); классики всемирной литературы; культуры поведения и взаимоотношений между людьми; духовно-нравственный жизненный опыт выдающихся личностей всемирной истории; нравственные истоки истории государства (народа); нравственные основы педагогики; нравственные основы и смысл семейной жизни.

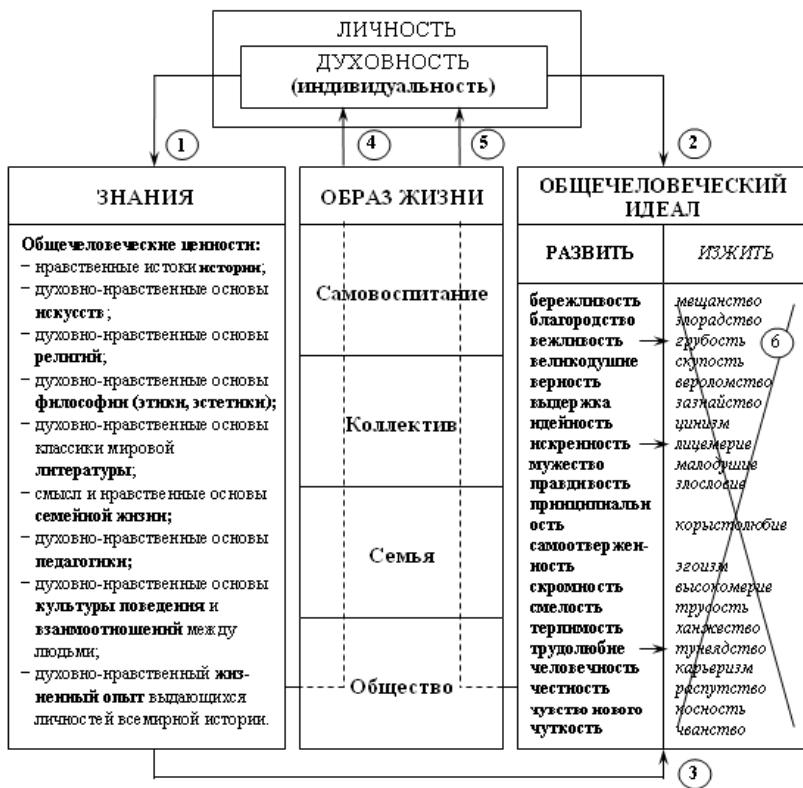
2. Иметь представление о структуре психики человека для ответа на вопрос, что же необходимо воспитывать в себе – личность или индивидуальность. В диалоге «Алкивиад I», Аристокл (Платон) делает вывод: «Если ни тело, ни целое, состоящее из тела и души, не есть человек, остается, думаю я, либо считать его ничем, либо, если он все же является чем-то, заключить, что *человек — это душа*. Надо заботиться о *душе* и именно на нее обращать внимание» [2].

Научное определение понятия души даёт (и описывает её основные характеристики) известный немецкий философ и учёный Г.В. Лейбниц в труде «Монадология» [7]. Реальный мир, по Лейбничу, состоит из бесчисленных психических деятельных

субстанций, неделимых первоэлементов бытия – монад, которые находятся между собой в отношении предустановленной гармонии. Развитие каждой монады находится в полном соответствии с развитием других и всего мира в целом. В монаде заложена индивидуальная программа духовного совершенствования. Монады образуют восходящую Иерархию в соответствии с уровнем духовного развития. Монады, которые способны не только к восприятию, но и к самосознанию, – Г.В. Лейбница относил к душам людей.

3. Знать определение процесса воспитания, его структуру и основные элементы. Процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей (см. Рис. 1), представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скupости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия, трусости, тунеядства, косности* [3]), применёнными в повседневной жизнедеятельности[5].

4. В процессе самовоспитания ориентироваться на идеальный облик педагога: честный; чуткий; человечный; добрый; ведет здоровый образ жизни, строен, обаятелен; обладает навыками эмоциональной саморегуляции; отличный семьянин; знает Кодекс педагога ОУ и применяет его в профессионально-педагогической деятельности; толерантный; патриот Родины; обладает чувством долга; дисциплинированный; обладает культурой речи; интеллигентен; бесконфликтный; знает элементы и методику организации урока (учебного занятия), успешно их готовит и проводит; и др.



Примечания:

1. Врожденный потенциал духовности устремляет личность с одной стороны к знаниям (общечеловеческим ценностям) ① и с другой стороны к общечеловеческому идеалу ②.
2. Полученные духовно-нравственные знания укрепляют ③ в сознании личности необходимость стремления к общечеловеческому идеалу ③.
3. В течении жизни человек увеличивает потенциал духовности, получая духовно-нравственные знания (в учебном заведении и самостоятельно) ④ и развивая нравственный облик через поступки, мысли, дела и общение с людьми в семье, коллективе, обществе и процессе самовоспитания.
4. Человек, развивая каждое положительное моральное качество, постепенно изживает противоположное отрицательное, приближается к общечеловеческому идеалу повышая свою духовность ⑤ (например: развивая вежливость – → изживаем грубоство ⑥).

Рис. 1. Структура процесса воспитания

Для организации самовоспитания (семейного взаимовоспитания), целесообразно оборудовать фундамент воспитания – «Домашний досуговый центр совершенствования духовного мира», представляющий синтез библиотеки, фонотеки и видеотеки с научно – методически отобранными – книгами высокого духовно-нравственного содержания, аппаратура для их прослушивания и просмотра. В домашнем досуговом центре необходим индивидуальный Дневник самовоспитания.

Предлагаем структуру Дневника самовоспитания (вариант по Ф.Р. Вейссу) [1]:

- Поиск духовно-нравственных основ философии.
- Поиск нравственных истоков истории периода.
- Обогащение индивидуальности духовно - нравственными основами искусств: а) познакомиться с творчеством композитора (певца, музыкального коллектива); б) посмотреть фильмы; в) провести анализ архитектурных сооружений эпохи, познакомиться с творчеством скульптора г) посмотреть фильм-балет; д) послушать оперу (посмотреть фильм-оперу); е) познакомиться с творчеством художника; ж) познакомиться с творчеством фотографа; з)познакомиться с творчеством театрального режиссёра.
 - Поиск духовно–нравственных основ религий.
 - Обогащение духовно-нравственными основами классики литературы.
 - Разобраться с вопросом о смысле семейной жизни.
 - Изучить теоретические основы процесса воспитание.
 - Изучить и внедрить в повседневную жизнь: а) правила поведения в общественных местах; б) изучить нравственные основы дружбы.
 - Познакомиться с биографией и духовно-нравственным жизненным опытом.
 - Работать над развитием положительного морального качества - терпимость и изжитием противоположного отрицательного качества – *ханжество*.

Итак, процесс воспитания представляет совершенствование духовного мира педагога духовно-нравственными знаниями и развитыми положительными моральными качествами при посредстве (домашнего) Досугового центра.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вейсс, Ф.Р. Нравственные основы жизни [Текст] / Ф.Р. Вейсс.– Мн. : Юнацтва, 1994.
2. Платон Собрание сочинений в 4т. Т.1. [Текст]. – М. : Мысль, 1990.
3. Словарь по этике [Текст]. – М. : Политиздат, 1989.
4. Толстой, Л.Н. Путь жизни [Текст] / Л.Н. Толстой. – М. : Республика, 1993.– С. 5.
5. Трофимчук, А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей [Текст] : монография / А.Г. Трофимчук. – Новочеркасск, 2009.
6. Трофимчук, А.Г. Самовоспитание человека. Теория и практика [Текст] : монография / А.Г. Трофимчук. – Новочеркасск : ЮРГТУ (НПИ), 2004.
7. Философский словарь [Текст]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983.

УДК 373

М.Г. Угарова (Ярославль)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФГТ И ФГОС

Современный мир предстает перед нами в наших ощущениях как мерцающий, ускользающий, непонятный, труднопрогнозируемый, неопределенный, изменчивый, тревожащий.

Опираясь на принципы постмодернизма и постиндустриализма, выделим основные отличительные черты современного общества.

Еще в 70-е годы Тоффлер отмечал, что вокруг нас формируется новая культура. И дело не только в компьютерах... Это новые установки по отношению к труду, полу, нации, досугу, авторитетам и так далее [6].

Современная реальность описывается такими терминами, как плюрализм, децентрация, фрагментарность [1].

Проявления плюрализма и децентрации можно найти в разных областях нашей жизни:

– в политике – демократизация общества, открытие и закрытие границ, рост разного рода политических движений, в том

числе неолиберализма, правых движений, фундаментализма, миграции, в том числе и трудовой;

– в сфере управления – перераспределение властных полномочий центра в пользу регионов, базисное планирование переносится на локальный уровень;

– в производстве и экономике – демассификация и разукрупнение предприятий; транснациональность капитала, присутствие иностранных инвестиций, дерегулированность рынков труда, либерализацию торговли, электронные деньги;

– в сфере СМИ – новейшие электронные технологии предлагают возможности для пользователей самостоятельно получать необходимые им сведения, независимо от цензуры центра.

– в сфере коммуникации – наличие масс-медиа, телевидения, интернет, возможность прямых включений, увеличивающуюся скорость передвижения по миру [1,5].

Исследователи характеризуют современный мир как фрагментарный, а именно:

– фрагментируется социальная структура общества (распадаются классы, группы, социальные слои);

– нации, религии не имеют права на монополию;

– субкультуры, контркультуры выходят на первый план, культура перестала быть монолитной;

– люди склонны не заимствовать готовую идеальную модель реальности; создавая приемлемые для себя модели жизнедеятельности и поведения, они раскрывают свою индивидуальность;

– при контакте с информацией человек выделяет для себя только самое близкое, интересное;

– труд превращается в разновидность творческой деятельности, возможности для которой увеличиваются с вхождением в жизнь людей не подавляющей человека техники [1,5].

Важным для системы образования является тенденция к приоритету индивидуального над общественным, а так же то, что децентрированные части современного общества не пытаются обособиться, а наоборот, стремятся к совместной деятельности, но уже с учетом индивидуальных, самобытных особенностей. Этую

тенденцию мы наблюдаем и в системе образования, говоря о распространении сетевого взаимодействия.

В означенные рамки укладывается и новый стандарт образования, который относит к прерогативам образовательного учреждения формирование части образовательной программы, позволяющей значительно расширить права участников образовательного процесса по удовлетворению образовательных запросов, в том числе региональных, этнокультурных, конфессиональных и др.

Переход на ФГОС позволяет образовательным учреждениям выйти из существующего на данный момент противоречия между унифицированными программами, направленными на регуляцию и минимизацию классовых, расовых или гендерных различий, с одной стороны, и усиливающейся диверсификации обучающихся, с другой стороны, а именно: их запросов к образованию, их опыта, с которым они приходят в школу, их национальной, гендерной, интеллектуальной, эмоциональной и другой неоднородности.

Кроме того, переход на стандарт – это возможность решить проблемы взаимоотношений и взаимодействия с родителями. Современный педагог перестал быть фигурой, значительно превосходящей своими знаниями родителей, как следствие «школа воспринимается как государственная услуга, и семья предъявляет к ней требования как к любой услуге». Однако учителя воспринимают свою деятельность как подвижничество, творчество, благотворительность. Естественно такая рассогласованность позиций не способствует возникновению диалога между образовательным учреждением и родителями (законным представителями) ребенка. Определение результата обучения делает процессы воспитания и обучения понятнее и прозрачнее для родителей.

Помимо общих изменений в экономике, культуре, общественной и политике исследователи выделяют некоторые особенности среды, непосредственно влияющие на ребенка.

Так, К.Н. Поливанова в работе «Взросление сегодня: социальные изменения современного детства» отмечает, что:

– изменились сроки взросления ребенка. ВОЗ в 2002 г. продлила возраст юности до 24 лет, что является отражением

представления об удлинившемся периоде достижения полной взрослости в развитых странах.

— изменилось представление о семье, как о социальном институте: можно стать членом семьи, перестать им быть, изменить систему отношений внутри семьи. Появились выражения: семья с одним родителем, двухядерная семья (оба родителя создают семью, и ребенок оказывается одновременно в этих двух новых семьях), сетевая семья (сохраняющиеся связи с партнерами по нескольким последовательным бракам) и т.д. Появились и новые образы семьи, которые отражают эти трансформации.

— в воспитании детей сняты многие запреты, и дети слишком рано сталкиваются с проблемами взрослой жизни – ненормативной лексикой и сквернословием, сексом, насилием. В обществе принята установка, что «воспитание детей – это гонка за их будущим успехом». Детство перестало быть «заповедным садом, отделенным от жизни высокой стеной родительской опеки и защиты», периодом «свободы от ответственности, время игр, учения и подготовки».

— затруднено формирование идентичности. Подростковая субкультура слабо знакома представителям старших поколений. Присутствие детей в сети интернет делает процесс идентификации подростков слабо контролируемым и управляемым. По утверждению К.Н. Поливановой, место жительства и окружение теряют статус важнейшего параметра индивидуального опыта: если раньше место рождения было одним из коррелятов взросления, теперь эта связь теряется.

Современные исследователи отмечают смещение норм возрастного развития, связанное с появлением существенных различий на внутривозрастном уровне, а также появлением большого числа проблем в развитии ребенка, препятствующих успешному приобретению новых компетентностей [5].

Образовательный стандарт – это инструмент реализации государственной политики в сфере образования.

ФГТ и ФГОС обеспечивают соответствие образования современным тенденциям развития Российского государства и общества.

Для того чтобы понимать, каким образом, с точки зрения подходов и технологии, реализовывать стандарт, необходимо понимать особенности современных детей.

Современный ребенок, воспитывающийся, обучающийся в системе образования г. Ярославля активный, имеющий увлечения и хобби, стремящийся к победам в соревнованиях и олимпиадах.

В тоже время это ребенок, которому свойственны некоторые проблемы в развитии. Остановлюсь на некоторых из них, поскольку это имеет принципиальное значение для определения векторов развития нашей муниципальной системы образования в разрезе психологического сопровождения.

По данным психолого-медико-социальных центров к наиболее распространенным причинам обращений родителей с детьми дошкольного и школьного возраста в центры являются:

1. Нарушения в деятельности нервной системы у детей. Высоко востребована населением консультативная помощь врача-невролога.

2. Нарушения внимания и произвольной регуляции поведения у детей.

3. Массовый характер приобретают нарушения развития устной и письменной речи.

4. Наблюдается широкое распространение нарушений эмоциональной сферы у детей: повышенная тревожность, страхи, агрессивность, эмоциональная неустойчивость.

5. Сложные психологические проблемы часто возникают у детей, вовлеченных в сферу деятельности правоохранительных и судебных органов: совершение подростками преступлений и правонарушений.

6. Трудности усвоения детьми образовательных программ.

7. Посттравматические психологические расстройства у детей, в том числе возникшие в результате насилия.

8. Проблемы дезадаптации детей в учебных заведениях («школьные неврозы»; протестное поведение: отказ посещать учебное заведение, пропуски занятий, нарушение правил поведения в учебном заведении) и др.

Следовательно, значительный процент воспитанников и обучающихся нуждаются в психологическом сопровождении и психолого-педагогической поддержке.

Наличие у воспитанников и обучающихся муниципальной системы образования (МСО) описанных проблем приводит нас к необходимости в полной мере учитывать индивидуальные особенности воспитанников и обучающихся в образовательном процессе.

На данный момент эта область в большей степени является проблемной, чем ресурсной, поскольку современным педагогам не хватает знаний дифференциальной психологии, конкретных знаний по вышеописанным проблемам детей. А родители склонны не озвучивать проблемы своих детей, даже если они имеют определенные рекомендации ПМПК или официальный диагноз.

И здесь возрастает роль Службы практической психологии (СПП) МСО г. Ярославля как просветительского центра. Следует насытить образовательную среду информацией, отражающей признаки основных проблем детей таких как: снижение и развитие познавательной мотивации, произвольной регуляции, познавательных процессов, нарушений речи, эмоциональной сферы. Помимо информации о содержании проблемы, необходимо распространение знаний о формах и методах работы педагога, учитывающих данные проблемы в воспитательном и образовательном процессах.

Несомненно, работа в данном направлении требует консолидации усилий СПП и методических структур учреждений, присутствие в ОУ таких специалистов как логопед и дефектолог.

В тесной взаимосвязи с индивидуальными особенностями находятся возрастные особенности воспитанников и обучающихся. Современные исследователи отмечают расширение порогов прохождения кризисных этапов развития. Например, Н.В. Нижегородцевой, с опорой на другие исследования, определено, что кризис 7 лет имеет теперь другую временную локализацию и может продолжаться с 5,5 до 8 лет [3].

Широко известен факт смещения границ подросткового возраста к возрасту 10 лет и длительного переживания кризиса детьми этого возраста.

Смещение границ возрастов и кризисных периодов происходит, как мы уже отмечали, на фоне увеличения сроков взросления и сохранения инфантильной позиции у юношества.

Более подробное освещение проблем возрастного развития воспитанников и обучающихся планируется на сентябрьской конференции психологов.

Задача определения внутривозрастных особенностей ложится на плечи педагогов и психологов образовательных учреждений, что предполагает использование психологической диагностики и экспертизы в их оптимальном сочетании.

Отдельно необходимо остановиться на проблеме развития мышления. В новом стандарте обучения заложены характеристики развития этого познавательного процесса. Современный выпускник должен быть креативный и критически мыслящий, владеющий основами научных методов познания окружающего мира. Использовать в полной мере все операции мышления требуется и при прохождении процедуры ЕГЭ.

Однако полученные от педагогов-психологов данные свидетельствуют о системных проблемах в развитии данного познавательного процесса. Так, результаты по методике А.В. Басов Л.Ф. Тихомирова «Диагностика готовности младших школьников к обучению в среднем звене», показывают, что большинство учащихся испытывают затруднения при выполнении операции «Обобщение», использовании приемов «Аналогия», «Анализ» и «Синтез».

Данные по методике «Школьный тест умственного развития» с 7 по 10 класс свидетельствуют, что недостаточно развиты умение обобщать, выделять аналогии, выделять числовые закономерности.

Поэтому на всем протяжении формирования мышления, как в детском саду, так и в школе необходима целенаправленная работа по развитию мыслительных процессов. Занятия должны быть выстроены согласно периодизации возрастного развития и формировать ту форму мышления, которая присуща детям на определенном этапе развития. Например, недостаточное использование потенциала наглядно-образного мышления может привести к проблемам при восприятии материала физики, химии, черчения.

Педагогам крайне важно дать воспитанникам и обучающимся образцы действия отдельных операций мышления: сравнения, выделения главного, обобщения на разнообразном материале, с опорой на возрастные особенности детей.

Развитие мышления может быть организовано в форме психологических занятий как в ДОУ, СОШ, УДОД.

Следует также упомянуть о еще одной сквозной проблеме системы образования, а именно, об организации педагогического общения в процессе воспитания и обучения. Особенно это важно сейчас, когда повышенное внимание уделяется владению педагогом различными развивающими и обучающими технологиями.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. К функциям педагогического общения традиционно относятся:

- организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств
- обмен информацией
- организацию воспитательных воздействий.

Кроме того, педагогическое общение выступает как средство решения учебных задач.

В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. Наиболее продуктивным, как справедливо отмечал А.С. Макаренко, является педагогическое общение, организованное на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Таким образом, стиль педагогического общения педагога должен стать предметом рефлексии педагогов, предметом совместного с психологом психологического анализа.

Перед СПП стоят нерешенные на данный момент проблемы, связанные с переходом на новый стандарт в деятельности педагогов.

Опрос готовности педагогов к введению ФГОС в начальной школе, проведенный в 2011г., показал, что 36% опрошенных скорее не готовы к переходу на стандарт.

К актуальным вопросам подготовки перехода педагогов на стандарты в первую очередь учителя отметили именно психологические аспекты. Современному педагогу, вне зависимости от образования и опыта, не хватает понимания особенностей учебной деятельности школьников.

Причем в качестве главного механизма повышения профессиональной компетентности педагоги выделяют открытые уроки с последующим психолого-педагогическим анализом.

В качестве ресурсной базы обеспечения перехода на ФГТ и ФГОС можно рассматривать компетентностный подход профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанный под руководством академика В.Д. Шадрикова [2].

Выделенные компетентности действительно отражают содержательные характеристики педагогической деятельности, что делает возможным их использование, как в аналитической, так и в коррекционно-развивающей работе психолога. Данные компетентности могут служить основной для рефлексии самого педагога.

Достижением данного подхода является раскрытие сущностных характеристик деятельности педагога, связанным с выделением такой базовой для педагога компетентности, как компетентность в области личностных качеств, составляющими которой являются:

- вера в силы и возможности обучающихся,
- умение создавать ситуацию успеха для обучающихся,
- осуществлять грамотное педагогическое оценивание, мобилизующее академическую активность,
- уметь находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны, поддерживать позитивные силы развития;
- уметь разрабатывать индивидуально-ориентированные образовательные проекты.

Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика.

Обращение к использованию этого подхода позволит скорректировать деятельность педагогов, особенно в области постановки целей и организации обратной связи на уроке.

Особое значение в условиях перехода на ФГОС приобретает психологический настрой педагогического коллектива на эффективную деятельность.

Задача руководителя учреждения – сделать переход на стандарт осмысленной деятельностью. Необходимо использовать предоставляемую ФГТ и ФГОС возможность изменить деятельность отдельных педагогов и всего образовательного учреждения.

Полученные нами результаты исследования организационной культуры в общеобразовательных учреждениях города Ярославля показывают, что при внедрении инновации локус контроля педагогов переносится на собственные внутренние процессы, а взаимодействие с учащимся становится менее результативным.

Поэтому при переходе на ФГОС и ФГТ педагогические коллективы должны быть настроены на неформальную, продолжительную, кропотливую, поэтапную работу на основе рефлексии, направленную на изменение стиля педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Емелин, В.А. Постиндустриальное общество и культура постмодерна [Электронный ресурс]. – URL : <http://emeline.narod.ru/postindustrial.htm>
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-193489.html>.
3. Нижегородцева, Н.В., Карпова, Е.В. Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Ансимова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 420 с.
4. Панарин, А.С. Политология [Текст] / А.С. Панарин. – М., 1997. – С. 246.
5. Поливанова, К.Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gosbook.ru/node/21848>.
6. Тоффлер, А. Будущее труда [Текст] / А. Тоффлер // Новая технократическая волна на Западе. – С. 258.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Давно известная поговорка «век живи, век учись» не теряет свою значимость и сегодня, так как ранее приобретенные знания и навыки быстро устаревают, а современный информационный поток не позволяет людям жить «багажом», накопленным в молодости. Обучение взрослых часто идет своим путём, специфика которого выражается в процессе когнитивного познания (Brock, 2000).

Современное образование взрослых связано с понятиями «самостоятельно направлять себя», «личностная эмансипация», «внутренняя мотивация», самосовершенствование и др. Акцент в обучении переносится на решение проблем реальной жизни человека, формируются умение принятия решения в нестандартной ситуации, умение использовать знания и опыт, накопленный в трудовой жизни, развивается способность отказаться от стереотипов мышления и продуцировать новые идеи в решении возникающих задач. Известный американский ученый M. Nouls и его коллеги утверждают, что готовность взрослого человека к обучению напрямую связана с пониманием того, что он должен, прежде всего, ориентироваться на решение рабочих и жизненных проблем (Knowles, Холтон, Swanson, 2005). Следовательно, в процессе обучения взрослых активно используется проблемный подход или проблемно-ориентированное обучение. Критериями для применения такого подхода являются увеличение когнитивной автономии, основательное освоение новых знаний, решение сложных и нестандартных задач, личностный рост (Šilneva, 2001).

Нужно признать, что проблемное образование не является инновационным, оно известно уже с давних времён, начиная с древнегреческого философа Сократа, который считал, что истинное знание можно получить только в заинтересованном диалоге, очищая ум от загрязнения и ложных учений (Куле, Кулис, 1996). Продолжателями идей Сократа явились Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци А.В. Дистерверг, которые говорили о когнитивной мобилизации интересов вовлечения людей в самостоятельное обучение. В начале XX века Джордж Дьюи называет эффективным

обучение только в процессе работы. В 90-х годах, в начале процесса демократизации общества, и образования в частности, в соответствии с принципами дифференциации и интеграции образовательного процесса в Латвии тоже начали использовать технологии *problemācības* с учетом адаптации опыта других стран (например, использование моделирования и игровых методов, различных интерактивных форм обучения и т.п.) (Коке, 1999, Осе, 1999).

Применение проблемного подхода в образовании взрослых происходит в процессе работы с реальными проблемами, но стало очевидно, что прежде, чем решать проблемы, важно приобрести необходимые для этого знания и сформировать навыки. Следует особо подчеркнуть, что проблемный подход в современном образовательном процессе используется недостаточно, это связано с отсутствием результативных технологий включения слушателей в рассматриваемую проблему. Как правило, для включения участников образовательного процесса в какую-то ситуацию, работа начинается с приглашения их к действию. В этом случае профессор МакМастер D.R. Woods предлагает восемь шагов, которые должны осуществляться в рамках реализации проблемно-ориентированного подхода:

1. Проговорите проблему. Обратите внимание на то, почему она не решается.
2. Попытайтесь решить эту проблему с помощью имеющихся у вас знаний.
3. Недостаток или отсутствие знаний не решит вашу проблему, поэтому определите, чего вам не хватает, и где вы можете этому научиться.
4. Определите приоритеты необходимых знаний, установите цели обучения, а также имеющиеся для этого ресурсы.
5. Определите, кто из педагогов и экспертов сможет вам помочь. Пройдите обучение.
6. Поделитесь приобретенными знаниями с группой так, чтобы все члены группы могли получить новую информацию.
7. Используйте свои приобретенные знания для решения проблемы.
8. Используйте ресурсы обратной связи в оценке эффективности новых знаний и найденных путей решения проблемы (Woods, 1995).

Эти шаги легче всего реализовать, когда работает группа, так как включается групповой потенциал: участники учатся друг у друга формулировать проблему и гипотезы ее решения, основываясь на знаниях и опыте каждого. Использование таких форм, как «мозговой штурм», помогает находить возможные реальные варианты решения проблемы. Педагог/учитель/преподаватель является и тайм-менеджером семинара. Он имеет возможность оценить, идет ли группа к правильному решению проблемы. Важно, чтобы ведущий предоставлял время для размышлений участников, для разработки концептуального понимания проблемы, для оказания помощи. После групповой работы участники группы зачастую встречаются неформально и имеют возможность дополнительно обсудить шаги для решения проблемы. Таким образом, готового решения выбранной проблемы преподаватель не дает, но создает условия для самостоятельной работы и поощряет конкретные действия слушателей, которые стремятся найти ответ с использованием собственного опыта.

Сегодня в образовании для взрослых в основном используется традиционный подход и связанные с ним дедуктивные (от общего к частному) дидактические методы. Включение элементов проблемного обучения на основе индуктивного метода, безусловно, усилит результативность освоения изучаемого материала. Изучаемая проблема должна быть привязана к конкретному времени и месту, она должен быть сформулирована таким образом, чтобы сделать возможным приобретение новых знаний и навыков силами самих обучающихся. Такой подход используется и в Гарвардском университете (Šilnėva, 2001).

В образовательном процессе взрослых важна индивидуализация обучения. Рассмотрим элементы индивидуального подхода, который используется преподавателями при чтении лекций. Лекция сегодня считается неэффективной формой передачи знаний, поэтому лекционную подачу нужно усилить. Необходимо в процессе чтения лекции включать реальные примеры, формулировать проблемы. Есть примеры чтения лекции с опорой на какой-либо известный конкретный случай. Иногда текст лекции должен включать проблемы, разрешение которых важно для слушателей. Эффективен способ провоцирования аудитории во

время лекции: предлагаются противоречивые утверждения или предположения. Иногда полезно проводить лекцию в форме «вопрос - ответ». (Ланке, 2003).

Результативно включать в текст лекции запланированные ошибки, предварительно указав их число, а затем обсудить найденные ошибки вместе со слушателями. Например, в медицинских школах читаются лекции с использованием явных медицинских ошибок: диагностические, поведенческие и этические дилеммы, и т.п. Преподаватель не скрывает своего намерения и дает задание слушателям исправить их. Такая лекция усиливает внимание слушателей (Кудрявая, 2006).

В заключении сделаем вывод, что проблемный подход сегодня является важным инструментом в области образования взрослых, так как взрослый слушатель особенно заинтересован в результате обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Knowles M., Holton E., Swanson R. (2005). *The Adult Learners*. UK: Elsevier Butterworth Heinemann.
2. Koķe T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT.
3. Kūle M., Kūlis R. (1996). *Filosofija*. Rīga: Burtnieks.
4. Lanka A. (2003). *Pedagoģiskais process*. RTU *Raksti, 12 laidiens: Arodpedagoģijas elementi*. Rīga: RTU akadēmiskais apgāds.
5. Šīlīneva L., Dambe I. (1999). *Problēmā bāzētāsizglītības būtība. Dzīves jautājumi. Zinātniski metododisko rakstu krājums*. Rīga: Attīstība.
6. Šīlīneva L., Eglīte E. (2001). *Kas ir priblēmabalstītā izglītība*. Rīga: JUMI.
7. Vedins I. (2011). *Mācīšanas māksla*. Rīga: Avots.
8. Woods D.R. (1995). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL* –Hamilton.
9. Кудрявая, Н.В. Педагогика в медицине [Текст] / Н.В. Кудрявая. – М. : АКАДЕМА.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Начиная с 1990 г и все последующее десятилетие в РФ происходят значительные перемены в образовательной системе РФ. С 1999 года начал реализовываться всероссийский эксперимент «Развитие новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях» (в рамках программы «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования»). В рамках этого эксперимента внедрялась инновационная форма дошкольного образования – группы кратковременного пребывания.

На настоящий момент выделяется несколько наиболее распространенных моделей групп кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях:

- кратковременное пребывание детей 3-7 лет в закрепленной группе детского сада (например, только на время занятий);
- кратковременное пребывание детей 3-7 лет в специально выделенном групповом помещении (это может быть 3-4-сменный режим работы группы);
- адаптационные группы кратковременного пребывания детей ясельного возраста, которые затем будут посещать данное дошкольное образовательное учреждение (это могут быть и прогулочные группы);
- семейные группы кратковременного пребывания (для детей 1-3 лет и их родителей) в специально организованных семейных комнатах;
- группы кратковременного пребывания по обслуживанию детей 2-7 лет специалистами и медицинским персоналом дошкольного образовательного учреждения в кабинетах (это могут быть и коррекционные группы кратковременного пребывания);

- патронажные услуги для детей-инвалидов, которые оказываются на дому, в сочетании с кратковременным пребыванием детей в детском саду;
- группы кратковременного пребывания детей 5-7 лет по подготовке их к школе в вечернее время;
- группы выходного дня [3].

Содержание деятельности в группах временного пребывания определяется также функционалом педагогов и других специалистов, которые работают с детьми в этих организационных формах.

Воспитатель группы кратковременного пребывания:

- планирует и организует жизнедеятельность детей, их воспитание, проводит повседневную работу, обеспечивающую создание условий для психологического и физического комфорта детей;
- обеспечивает сохранение и укрепление здоровья детей, отвечает за их жизнь и здоровье;
- внимательно относится к детям, изучает их индивидуальные способности, интересы и наклонности;
- создает условия для развития творческих способностей детей, их самореализации;
- взаимодействует с родителями детей и лицами, их заменяющими, в вопросах воспитания и др.

Младший воспитатель группы кратковременного пребывания

- осуществляет помощь в проведении занятий;
- участвует в создании развивающей среды в группе с воспитателем.

Педагог дополнительного образования группы кратковременного пребывания детей:

- осуществляет обучение и воспитание детей с учетом специфики преподаваемого предмета;
- способствует социализации и формированию общей культуры личности;
- оказывает консультативную помощь родителям и лицам, их заменяющим, а также педагогическим работникам в пределах своей компетенции [1].

Таким образом, педагоги группы кратковременного пребывания в своей профессиональной деятельности решают задачи социальной и педагогической компенсации условий для полноценного развития ребенка.

Специфика образовательных целей определяет необходимость дополнительной подготовки педагогов к работе в группах кратковременного пребывания. От педагога требуется, во-первых, высокий уровень профессионально-педагогических навыков адаптации ребенка к условиям кратковременного пребывания в образовательном учреждении. Во-вторых, умение организовывать в ограниченные сроки разнообразные виды детской деятельности детей в рамках фронтальных, подгрупповых, индивидуальных занятий. В-третьих, готовность организовывать разновозрастное сотрудничество детей, корректно сопровождать процесс выстраивания межличностных отношений. С содержательной точки зрения образовательный процесс в группах кратковременного пребывания характеризуется высокой степенью интенсивности, что предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости педагога.

В практике работы нашего образовательного учреждения подготовка педагогов к работе в условиях кратковременного пребывания детей в саду ведется в рамках информальных форм повышения квалификации.

На первом этапе работы, *ориентационном*, проводилось обсуждение реальных проблемных ситуаций, возникающих при работе в группах кратковременного пребывания. На данном этапе определялась мотивация воспитателей на участие в работе, происходила ориентировка педагогов в проблеме, формировалась личностная установка на повышение своей профессиональной компетентности.

На данном этапе была использована такая форма работы как педсовет – круглый стол (диалог – обсуждение проблем) [2].

Диалог эффективен, если заранее предполагаются противоречивость высказываемых суждений, их оценка, дискуссия и возможность выразить свою точку зрения каждым из участников. Поэтому для активизации диалогового мышления были использованы различные суждения, полученные в результате изучения методической литературы, проведенного заранее анкетирования воспитателей, варианты предложений по

разрешению конкретных проблем, поставленных воспитателями. Во второй части круглого стола участники были объединены в малые группы для углубленной проработки ответов на сформулированные проблемы-вопросы. Результаты работы в группах выносились на общее обсуждение. Участники круглого стола определили возможность решения выделенных общих проблем в математической подготовке дошкольников.

Следующий этап подготовки – *диагностико-конструктивный* – направлен на определение воспитателями собственного уровня педагогической компетентности: выявление групп воспитателей по уровню самооценки компетентности; разработку индивидуальных программ самоподготовки и их взаимосогласование.

Чтобы составить индивидуальную программу самоподготовки, каждому воспитателю было предложено указать:

- что он ожидает от самоподготовки;
- его личные задачи самоподготовки;
- предполагаемые темы для выступления на педсоветах, семинарах и т.д.;
- потребность в методических консультациях.

Задачи третьего – *обучающе-коррекционного* этапа заключаются в том, чтобы:

- обучить воспитателей эффективной работе с учебными пособиями и методическими рекомендациями;
- сопровождать неопытных педагогов;
- способствовать осознанию необходимости повышения эффективности образовательного процесса в группах кратковременного пребывания.

Опыт работы по подготовке педагогов к организации воспитательной деятельности в группах кратковременного пребывания образовательных учреждений показал, что ориентация информальных форм повышения квалификации сотрудников ДОУ на анализ ими собственной профессионально-педагогической компетентности, развитие навыков самообразования при одновременном организационном и методическом сопровождении педагогов в процессе разрешения затруднений даёт значимый эффект и способствует профилактике профессионального

выгорания специалистов, работающих в условиях повышенной интенсивности труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дошкольная группа: программа для групп кратковременного пребывания в д/с: старший дошкольный возраст [Текст] / под ред. Т.Н. Дороновой. – М. : Школьная пресса, 2005. – 47 с.
2. Троян, А.Н. Управление дошкольным образованием: учебное пособие [Текст] / А.Н. Троян. – М. : Сфера, 2010. – 160 с.
3. Чумакова, И. Новые формы образовательных услуг: группы кратковременного пребывания в детском саду [Текст] / И.А. Чумакова // Дошкольное образование. - №16 (161). – 16-31.8.2005. – С. 12-16.

УДК 378.147

П.С. Федорова (Ярославль)

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК ФУНКЦИЯ ОПТИМАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Одним из ключевых аспектов развития современного общества являются человеческие ресурсы, способные продуцировать инновации. Образовательные учреждения в целом и, высшая школа, в частности, выступают в роли «поставщика» квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, готовых и способных обучаться, гибко реагировать на изменения рынка труда. Однако, современное развитие науки и общества, передовых технологий все чаще и чаще приводит к появлению многочисленных проблем, с которыми сталкивается профессиональное обучение. Эти проблемы, как правило, связаны с появлением многочисленных узкоспециализированных профессий, динамичным изменением рынка труда, а также с частым технологическим обновлением различных отраслей науки и производства, вызванным их ускоренным развитием. Решение указанных проблем приводит к необходимости значительных изменений в системе профессионального образования, суть которых должна состоять в

увеличение степени гибкости и адаптируемости этой системы к меняющимся условиям, а также увеличении ее эффективности. Такие изменения в настоящее время уже происходят. Они весьма заметны по появлению в системе образования многочисленных структур дополнительного образования. Среди таких структур наиболее активно развиваются те, которые используют дистанционную форму обучения, а также непрерывные образовательные структуры, благодаря которым появляется возможность слияния различных образовательных уровней и обеспечения целенаправленной профессиональной подготовки. Помимо этого, многие высшие учебные заведения модернизируют образовательный процесс посредством разработки и активного внедрения инновационных форм работ, а также проводя корректировку содержания учебных дисциплин в соответствии с требованиями образовательного стандарта и актуальными потребностями общества.

Образовательная среда, как компонент образовательного процесса, является важным социально-психологическим условием приобретения личностью профессиональных знаний, умений, навыков, но и развитию у нее стремления к самореализации, самосовершенствованию, формированию и развитию общепрофессиональных и общегражданственных компетенций. Большинством исследователей образовательная среда рассматривается как совокупность социальных, культурных, специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности. Образовательную среду можно рассматривать как явление, возникающее в результате освоения субъектом части образовательного пространства, имеющее субъект-предметную содержательно-процессуальную природу. Данная трактовка расширяет понимание понятия «образовательная среда», подчеркивая феноменологические свойства объекта, и фиксирует субъектную позицию студента, являющегося главным условием существования образовательной среды. Образовательная среда индивидуальна для каждого человека, а ее границы и свойства зависят от собственной активности субъекта, его позиции в образовательном пространстве (учебная аудитория, лаборатория, лекционный зал и пр.), ситуации (практическое занятие, лекция, лабораторный практикум), используемых ресурсов. В

пространстве учебного заведения индивидуальные образовательные среды, взаимодействуя, кооперируются сообразно конкретным целям и задачам, образуя особую субстанцию – образовательную среду учебного заведения. Наличие внутренних процессов дифференциации и распределения задаёт её структуру, позволяя рассматривать образовательную среду учебного заведения как множество взаимоперекрывающихся подсред. Все они обладают определённым набором атрибутивных и имманентных свойств. Атрибутивные свойства задаются содержанием категории «среда» – это обусловленность, конкретность, организованность, множественность, целостность и конфигуративность. Имманентные задаются содержанием категории «образование» и могут быть разделены на три группы:

- феноменологические – характеризуют образовательную систему как элемент системы образования (структурированность, организованность, неоднородность, профессиональная ориентированность, наличие внутренних процессов развития и саморазвития);
- инвариантные – описывают наиболее яркие черты образовательной среды данного учебного заведения (для технического вуза таковыми являются: научность, динамичность, технологичность);
- специфические – указывают на свойства, выделяющие локальную образовательную среду из других (для образовательной среды инженерно-графической подготовки студентов таковыми являются: высокая визуальная насыщенность, визуальная сложность, специфичность предметного поля, преобразующе-развивающийся характер).

Основной целью оптимизации образовательной среды вуза является обеспечение организационных, психологических и педагогических условий для приобретения обучающимися следующих компетенций: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно приобретая необходимые профессиональные знания и эффективно применять их на практике; критически мыслить, искать способы оптимального преодоления трудностей; практически применять полученные знания; творчески мыслить, генерировать инновационные идеи; грамотно работать с информацией (уметь добывать ее и эффективно использовать); коммуникативная компетентность; саморазвитие.

Решая задачу оптимизации профессиональной образовательной среды, прежде всего, необходимо обратить внимание на необходимость исследования взаимосвязи структуры образовательной среды и структуры профессиональной деятельности. Такая взаимосвязь существует исходя из того, что система психических операций, которая лежит в основе любой деятельности, в начале своего развития, как правило, проходит «внешнюю» стадию активного взаимодействия со средой (Л.С. Выготский). При этом с каждой профессиональной деятельностью можно сопоставить структуру образовательной среды, в которой эта деятельность может сформироваться. По отношению к формирующейся деятельности соответствующая образовательная среда будет порождающей. Установление соответствия между профессиональной деятельностью и структурой порождающей среды дает возможность выделить индикаторы образовательной среды.

Индикаторы состояния образовательной среды:

1. Потенциал субъектов обучения, включённых в данную образовательную среду:
 - квалификация преподавателя;
 - потенциал студента.
2. Совокупность ресурсов, доступных субъектам процесса обучения:
 - нематериальные ресурсы (библиотечные, электронные, опыт и знания субъектов образовательного и профессионального пространства, содержание смежных дисциплин);
 - материально-технические ресурсы (периферийное оборудование, программное обеспечение и т.п.).
3. Методы и средства.
4. Совокупность процессов функционирования и развития.
5. Результаты функционирования образовательной среды:
 - удовлетворённость субъектов процесса обучения (материально-техническими условиями получения образования, качеством графической подготовки, профессиональной значимостью и пр.);
 - результативность подготовки (социальный уровень признания качества подготовки, количество и качество образовательных продуктов и пр.).

Организация вышеотмеченных условий образовательной среды учреждения высшего профессионального образования предполагает активную позицию всех субъектов образовательного процесса. Во-первых, включение студентов в органы студенческого самоуправления. Во-вторых, вовлеченность профессорско-преподавательского состава в совместную деятельность со студентами. В-третьих, четкая организация практической деятельности студентов, ее содержательная насыщенность и структурированность. В-четвертых, включение студентов в образовательный процесс в качестве равноправных членов педагогического коллектива. В-пятых, повышение интенсивности эмоциональных, поведенческих, интеллектуальных компонентов совместной деятельности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом можно выделить две группы дидактических условий проектирования содержания образовательной среды современного вуза. К первой группе условий, которая детерминирует характеристики содержания образования, относятся: опора на субъективный опыт обучающихся, использование практико-ориентированных и проблемных ситуаций в педагогическом процессе. Вторая группа условий связана с процессуальной характеристикой образования. Сюда относятся: преобладание самостоятельной деятельности обучающихся; использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности; возможность создания обучающимися собственного индивидуального образовательного маршрута и продукта, целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии учащихся.

Реализация обозначенных условий образовательной среды, в частности, и образовательного процесса, в целом, несомненно, будет способствовать развитию профессионального и личностного самосознания обучающихся, их личностному саморазвитию. Саморазвитие нами рассматривается как особый вид творческой деятельности, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование личности. Ключевыми механизмами этого

процесса являются самопринятие и самопрогнозирование, что в свою очередь ведет к формированию субъектности.

Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента реализуется в процессе самопознания, анализа собственной деятельности и ее результатов. Развитие личности студента в процессе актуализации ресурса самообразовательной деятельности есть динамический процесс приобретения новых умений, достижения новых целей и саморазвития.

В последние годы на первый план выдвигаются профессионально-творческая самообразовательная деятельность, профессиональное становление, проблемы самоорганизации, готовность к непрерывному образованию. Учеными установлено, что среди основных факторов, препятствующих реализации ресурса самообразовательной деятельности студента, можно выделить инерцию, преждевременное разочарование, недостаток поддержки, неадекватная обратная связь, недостаток ресурсов. Проблема актуализации ресурса самообразовательной деятельности является актуальной и не достаточно раскрыта в практике организации учебного процесса вуза. Самообразование является одним из условий успешного реформирования высшего профессионального образования. На высоком уровне развития актуализация ресурса самообразовательной деятельности становится самоуправляемой системой. В этой связи студент видит задачу в принципиальном изменении подхода к самому себе, замене внешней регулировки на саморегуляцию действий и поведения. По данным наблюдений было установлено, что при актуализации ресурса самообразовательной деятельности студенты начинают ясно осознавать роль самоуправления как фактора повышения эффективности своей деятельности. Таким образом, образование в последние годы претерпевает существенные изменения: наряду с содержательными изменениями происходят и качественные, связанные с процессом актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента, который должен стать одной из функций оптимально организованной образовательной среды.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Основной целью высшего образования в условиях модернизации российской высшей школы становится подготовка выпускника не просто знающего, но и умеющего этим знанием распорядится. Речь идет о подготовке студента, обладающего критическим мышлением, способного среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировать выбор того или иного мнения. В связи с этим в последнее время происходит привлечение активных методов обучения иностранному языку, что способствует не только развитию памяти, но и активизации всей учебно-познавательной деятельности студентов. Активные методы в обучении иностранному языку реализуют, как правило, коммуникативный подход. Данные методы строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Организовать занятия так, чтобы они способствовали развитию активности, интереса, мышления и коммуникации помогает технология развития критического мышления.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо была разработана в середине 90-х годов 20 в. американскими учеными и педагогами Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл. В США с 80-х годов, а в европейских странах с 90-х годов прошлого столетия развитие критического мышления стало одной из основных целей образования.

Существует множество определений данного понятия с точки зрения психологии, педагогики, философии. Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя, где знание является не конечной, а отправной точкой [2].

Технологическую основу составляет базовая модель трех стадий «вызов-реализация смысла (осмысление) - рефлексия

(размышление)», которая позволяет помочь учащимся самим определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что узнали.

Первым этапом работы в рамках технологии развития критического мышления является стадия вызова. Информация, полученная на этой стадии от студентов, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется как индивидуально, так и в парах, в группах, на аудиторию. Данная стадия предполагает овладение студентами навыками общения, активное участие каждого обучаемого в вызове того, что они уже знают по данной теме. Каждый учащийся принимает активное участие, проявляет интерес к теме; студенты анализируют собственные знания по заданной теме, систематизируют информацию до ее изучения, демонстрируют первичные знания посредством устной и письменной речи, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Возможными приемами данной стадии могут быть: составление списка «известной информации», перепутанные логические цепочки, рассказ-предположение по ключевым словам, кластеры, верные и неверные утверждения и т.д.

Второй стадией является «Осмысление», на которой происходит непосредственная работа с новой информацией (текст, лекция, фильм, аудиоматериал). Основными задачами данного этапа является поддержание интереса, активности, созданных на стадии «Вызыва», создание условий для активного восприятия новой информации. Обучаемые вступают в непосредственный контакт с информацией, делают пометки или ведут записи по мере осмысливания новой информации, используя предлагаемые преподавателем методы активного обучения. На данной стадии можно использовать следующие приемы: ИНСЕРТ, двойные дневники, бортовые журналы, поиск ответов на вопросы, поставленные на стадии «Вызыва».

Последним этапом работы является «Размышление (рефлексия)». На этой стадии происходит творческая переработка, анализ, интерпретация, оценка изученной информации. Обучаемые возвращаются к предыдущим представлениям, вносят изменения или дополнения, закрепляют полученные знания. Данная стадия предполагает создание у студентов нового смысла, который соотносится с их представлениями через творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной

информации. Учащиеся соотносят «старую» информацию с «новой», стараются выражать мысли своими словами (присвоение информации), аргументируют, обмениваются своими идеями, анализируют собственные мыслительные операции. На стадии «Рефлексии» происходит заполнение кластеров, возврат к ключевым словам, логическим цепочкам, верным и неверным утверждениям, ответы на поставленные вопросы, организация круглых столов и дискуссий, написание творческих работ (синквейнов, эссе) [1].

Приведем пример занятия по немецкому языку с применением технологии развития критического мышления по теме «Рождество». Для проведения занятия необходимо сформировать три рабочие группы.

Стадия «Вызов»: В начале занятия студенты прослушивают песню „О, Таппенбаум“, определяют, что темой занятия будет Рождество в Германии. Затем каждый сам в течение двух-трех минут думает и пишет на своем листочке все, что всплывает в памяти, когда они слышат «Рождество в Германии» (используется прием «Мозговая атака»). После индивидуальной работы студенты обсуждают свои предположения в группе, а затем все полученные сведения объединяют на листах ватмана (используется прием «Кластеры», информация объединяется в блоки). По окончании работы каждая группа представляет свой кластер другим учащимся. Также на этом этапе студентам представляются «ключевые слова» по теме «Рождество в Германии» (из текста, с которым позже будут работать), в малых группах студенты составляют небольшой рассказ, объединяющий эти слова. Рассказ оформляется на больших листах бумаги, и каждая группа зачитывает его на всю аудиторию.

Переходим ко второй стадии – «Осмысление». Студенты получают текст по теме. По ходу чтения необходимо карандашом проставлять значки на полях («√» - это я знал, «+» - новая информация, «-» - противоречит моим представлениям, «?» - информация непонятна или недостаточна). Данный прием называется ИНСЕРТ. Закончив чтение, студенты заполняют «Маркировочную таблицу», в каждую колонку которой следует внести не менее 3-4 пунктов.

√	+	-	?

После прочтения текста и заполнения таблицы переходим к последней стадии - «Размышление». Сначала студенты обсуждают полученные результаты в группах, затем в аудитории. После этого возвращаемся к рассказам, составленным по ключевым словам, и коротко их обсуждаем. Затем работаем с кластерами: обводим ту информацию, которая подтвердилась, зачеркиваем неверную информацию. Дополняем кластеры новой информацией. В конце занятия каждая группа представляет свой «обновленный» кластер.

Таким образом, учащиеся поработали с текстом, закрепили имеющиеся знания по теме, получили новую информацию. Благодаря приемам технологии развития критического мышления на занятии были разнообразные упражнения, все студенты принимали активное участие в работе.

Технологию развития критического мышления можно считать интегрирующей, в ней обобщены наработки многих технологий: она обеспечивает и развитие мышления, и формирование коммуникативных способностей, и выработку умения самостоятельной работы. В связи с большим арсеналом приемов и методов, входящих в технологию, каждый преподаватель может выбрать те, которые подходят в рамках изучаемой темы и к определенному контингенту учащихся. Технология позволяет значительно увеличить время речевой практики на занятии для каждого учащегося, добиться усвоения материала всеми участниками группы. Учитель в свою очередь становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Грудзинская, Е.Ю., Марико, В.В. Активные методы обучения в высшей школе [Текст] : учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е.Ю Грудзинская, В.В. Марико. - Нижний Новгород, 2007. – 182 с.
2. Загашев, И.О, Заир-Бек, С.И. Критическое мышление. Технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб. : Скифия, 2002.
3. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст] : учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2009. – 144 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из основных факторов влияния научно-технического прогресса на все сферы деятельности человека является широкое использование новых информационных технологий. Среди наиболее важных и массовых сфер, в которых информационные технологии играют решающую роль, особое место занимает сфера управления. Под влиянием новых информационных технологий происходят коренные изменения в технологии управления (автоматизируются процессы обоснования и принятия решений, организация их выполнения), повышается квалификация и профессионализм специалистов, занятых управленческой деятельностью.

Сфера применения новых информационных технологий на базе персональных компьютеров и развитых средств коммуникации весьма обширна. Она включает различные аспекты – от обеспечения простейших функций служебной переписки до системного анализа и поддержки сложных задач принятия решений. Персональные компьютеры, лазерная и оптическая техника, средства массовой информации и различного вида коммуникации (включая спутниковую связь) позволяют учреждениям, предприятиям, фирмам, организациям, трудовым коллективам и отдельным специалистам получать в нужное время и в полном объеме необходимую информацию для реализации профессиональных, образовательных, культурных и тому подобных целей.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) за короткое время стали важнейшей составляющей современного общества.

Руководители учреждений образования ориентированы на оценку степени значимости ИКТ при реализации различных направлений управленческой деятельности, как по поддержанию функционирования, так и по развитию учреждений образования

(УО). Руководителей учреждений образования заботит оснащенность их школ относительно различных параметров: программно-методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение, подготовленность кадров, финансовое обеспечение, информационное обеспечение, информационная безопасность и др.

Развитие ИКТ влечет за собой перемены в содержании труда руководителя учреждения образования и методах его организации, что приводит к изменению требований, предъявляемым и к самим руководителям. Особое значение приобретают: способность к критическому мышлению; универсальные (широкие) знания; ключевые компетенции в области ИКТ; способность принимать решения; умение управлять динамичными ситуациями; умение работать в команде; навыки плодотворного общения.

В основе быстро меняющихся требований к профессиональной деятельности в разных ее сферах прямо или опосредовано лежит всеобъемлющий характер стремительно развивающихся информационно-коммуникационных технологий. В работе М.Н. Мысина «Использование информационных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций будущего специалиста» приведена интегральная сумма умений, составляющих профессиональную компетентность [2]. Анализ составляющих элементов ведется в контексте использования информационных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций специалиста.

Информационные:

- владение общими приемами редактирования текстовой и числовой информации;
- владение приемами текстового редактирования, соответствующими специфике предметной области (ввод формул, использование элементов векторной графики и т.п.);
- владение общими приемами сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде, представления информации средствами презентационных технологий;
- освоение навыков поиска информации в сети Интернет и ее сохранения.

Коммуникационные:

- выбор способа сетевого взаимодействия (или их комбинации), наиболее соответствующего характеру проблемы и позволяющего выработать пути ее решения наиболее оптимальными способами;
- оценка актуальности проблем и прогнозирование их масштабируемости с целью выноса на коллективное обсуждение наиболее злободневных вопросов для большего числа субъектов, участвующих в сетевом взаимодействии;
- наиболее полное использование всех возможностей выбранного способа взаимодействия для наиболее точного отражения сути проблемы и обеспечения оперативности ее решения.

Аналитические:

- оценка потенциала Интернет-ресурсов, степени их интерактивности и информативности с позиций целевой предметной области;
- анализ программных средств и ресурсов сети Интернет с учетом основных технологических, экономических, эргономических и технических требований;
- оценка качества, средств и форм представления в глобальной сети Интернет программно-технологического и информационного обеспечения реализации бизнес-процессов.

Прогностические:

- прогнозирование эффективности использования программных средств делового назначения и ресурсов сети Интернет, исходя из поставленных целей предприятия или проекта;
- прогнозирование наиболее эффективных организационных форм деятельности специалиста, рабочих групп с ресурсами ИКТ, их сетевого взаимодействия;
- предвосхищение результата реализации бизнес-процесса с использованием конкретных ресурсов, предвидение возможных отклонений и нежелательных последствий.

Проективные:

- формирование навыков проектирования бизнес-процесса с использованием ресурсов сети и выработки конкретных организационно-методических рекомендаций по их применению в профессиональной деятельности;

- формирование системы средств реализации деловых процедур, необходимой для достижения поставленных целей предприятия или проекта, с использованием информационных технологий;
- навыки управления бизнес-процессом с ориентацией на конечный результат.

Организационные:

- обеспечение экономически целесообразного использования потенциала распределенного информационного ресурса, предоставляемого средствами ИКТ, и организация делового взаимодействия на базе компьютерных сетей;
- профессионально-психологическая диагностика уровня профессиональной готовности членов рабочей группы, повышение квалификации на базе компьютерных тестирующих, диагностирующих методик установления уровня интеллектуального потенциала, контроля и оценки их знаний;
- повышение мотивации к самообразованию путем вовлечения в активную научную, исследовательскую, проектную деятельность креативного характера на основе ИКТ.

Ориентационные:

- формирование морально-ценостных установок членов рабочей группы;
- создание благоприятных условий для самоутверждения и самореализации участников рабочей группы на основе культурно-ориентированной, творческой деятельности с использованием средств новых телекоммуникационных технологий;
- формирование проблемно-ориентированной микросреды, направленной на культурное развитие, социальную адаптацию, самоидентификацию подчиненного персонала в современном информационном обществе.

Мобилизационные:

- привлечение внимания сотрудников предприятия и развитие у них устойчивых интересов к самообразованию, труду и другим видам деятельности.

Приведенное содержание компонентов профессиональной компетентности показывает, что информационно-

коммуникационные технологии являются обязательным элементом в ее структуре.

Применение современных информационных технологий создает обширное пространство новых возможностей для повышения эффективности управленческой деятельности. Информационно-коммуникационная грамотность предполагает наличие у руководителей и менеджеров глубокого понимания соотношения ИКТ с повседневными рабочими функциями; умение использовать их в повседневной деятельности. Информационно-коммуникационная грамотность управленческого персонала включает в себя понимание того, как эффективно пользоваться информационными технологиями, как и любыми другими ресурсами социальной организации или системы - финансовыми, материально-техническими и людскими. Необходимо оценивать различные варианты и возможности предполагаемого применения той или иной информационной технологии или комплекса таких технологий с точки зрения интересов и целей соответствующей организации или системы в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Информационные технологии управления [Текст] : учебное пособие / под ред. Ю.М. Черкасова. - М. : ИНФРА-М, 2001. - 216 с.
2. Мысин, М.Н. Использование информационных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций будущего специалиста [Текст] / М.Н. Мысин. – Самара : Изд-во Самарского ун-та, 2004.

УДК 378.046.4

В.Н. Шеминов (Ярославль)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной России в условиях нового стратегического курса, направленного на всеобщую модернизацию страны, решающая роль в формировании кадров отводится образовательной системе, важнейшим направлением которой является профессиональное образование. Образование, интеллект,

профессионализм, компетентность и социальная, профессиональная ответственность каждого гражданина становятся сегодня важнейшим фактором развития общества. Система профессионального образования, благодаря своим особенностям: непрерывность, системность, последовательность, является оперативной, сравнительно быстрой и эффективной формой включения молодежи в трудовую жизнь и, вместе с тем, важным этапом гражданского становления личности, ее духовно-нравственного развития, формирования профессиональной и социальной ответственности каждого.

Новое понимание высшего профессионального образования в контексте компетентностного подхода предполагает интеграцию становления компетентного специалиста с формированием его как социально ответственной личности, что отражено в новых требованиях к выпускникам вузов. Однако наличие достаточно выраженной системы дезинтегрированного высшего образования, проявляющейся, согласно Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, в недостаточном охвате качественным образованием, необходимым для обеспечения равных стартовых возможностей карьерного и личностного роста российских граждан, с одной стороны, и в избыточной его дифференциированности относительно социально-экономических условий в разных субъектах Российской Федерации – с другой, что может привести к тому, что в педагогической практике формирование данного качества будет нивелировано. В этом контексте формирование социальной ответственности обусловлено современными объективными образовательными реалиями, что требует его педагогического осмысления как интегративного процесса и как проблема государственного значения требует своего решения на педагогическом уровне.

В докторской диссертации Л.А. Барановской отмечается, что традиционно исследовался феномен ответственности, а не социальной ответственности, при этом «ответственность» изучалась как качественная характеристика личности. Исследование понятия «ответственность» конкретизирует представление о сущности социальной ответственности и способах ее формирования, основанием ответственности выступает выбор, детерминируемый либо внутренними, либо внешними обстоятельствами. Социальная активность личности оказывает

решающее влияние на выбор, его направленность, что, в свою очередь, определяет характер поведения. Мера ответственности в поведении соотносится с тем, содействует оно благу или нет. Однако для социально ответственного поведения личности этого недостаточно – требуется его гуманистическая направленность и интенциональная обусловленность, когда личность осознает социальную значимость последствий своего поведения [1].

Движущей силой социальной ответственности выступает деятельность (К. Муздыбаев) мотивируемая потребностью «для других»: человек осуществляет осмысленный личный выбор социально направленных действий, его деятельность и поведение регулируются нравственными ценностями и социальными нормами, что делает возможным постепенный переход ответственности с внешнего уровня на внутренний: от «ответственный за» к «ответственный перед» и далее к их гармонии [2]. При этом ответственность постепенно преобразуется в личностную ценность, способствуя духовному развитию личности и формированию у нее социально значимого качества – социальной ответственности.

В течение ряда лет в государственных образовательных учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования нами изучались проблемы формирования профессиональной подготовки обучающихся, особое внимание при этом отводилось глубокому анализу механизмам формирования социальной и профессиональной ответственности.

Используя междисциплинарный системный подход и целый комплекс эмпирических, прикладных исследовательских методов позволило нам изучить проблему комплексно как в статике, так и в динамике, в текущем и ретроспективном плане, во всех ее внешних и внутренних взаимосвязях и отношениях. В результате был получен большой фактический материал. Его научный анализ, осмысление позволили сделать вывод, что особую актуальность сегодня в подготовке молодых кадров в системе начального, среднего и высшего профессионального образования приобретает степень сформированности у них социально и профессионально востребованных в настоящее время таких личностных качеств, социальная значимость которых задается сегодня, прежде всего, обновляющейся инновационной экономикой, работодателями и обществом в виде требований, предъявляемых к личности каждого

выпускника, его практической, профессиональной деятельности, уровню квалификации гражданской и профессиональной ответственности.

Исследование показало, что социальное партнерство, гражданская инициатива, взаимное доверие при этом и ответственность всех его субъектов друг перед другом и перед обществом являются одним из ключевых условий формирования грамотных, инициативных, ответственных профессионалов, а также укрепления гражданского общества.

Также результаты нашего исследования показали, что обществу нужны профессионалы готовые к самостоятельным решениям и практическим действиям в различных социальных ситуациях и формах, умеющих определить цель и задачи деятельности, выбрать оптимальные средства, методы и пути ее достижения. Наконец, от современного профессионала в случае необходимости требуется способность видеть возможные альтернативы своих решений и действий, обеспечивая их качество и успешность. Следует отметить, что как наше исследование, так и исследования других ученых, наконец, практика, сама жизнь показывают, что профессиональная ответственность при этом называется в обществе основным качеством современного профессионала.

Формирование социальной ответственности является сложным, многоуровневым процессом. С учетом этого сформулировано понятие «формирование социальной ответственности студента» как процесс постепенного его продвижения от имеющегося в наличии уровня социальной ответственности к потенциально возможному, более высокому посредством реализации стратегии педагогического содействия. Это продвижение понимается как процесс иерархического перехода социальной ответственности от низшего уровня – «безответственный» – к «утилитарно-прагматическому», далее к «нормативно-функциональному» и «созидательно-альtruистическому» – высшему уровню ее проявления. Данный переход осуществляется за счет личностно-ориентированной стратегии педагогического содействия в виде комплекса условий, способов, методов, приемов, средств, форм их реализации – педагогического обеспечения [1].

В качестве педагогической технологии реализации механизма ответственной зависимости, вслед за Л.А. Барановской, предлагаем представлять собой последовательные действия преподавателя вуза по его «запуску», поддержанию ритмичной работы и ее успешному завершению, что осуществляется в процессе организации коллективного способа обучения, созидающей деятельности, ситуаций свободного выбора и ответственной зависимости, алгоритма социальной рефлексии, проблемно-ориентированного анализа социальной ответственности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барановская, Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве [Текст] / Л.А. Барановская: автореф. дисс. ... доктора пед. наук. – Чита – 2012.
2. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст] / К. Муздыбаев. – Л., 1983. – 240 с.

УДК 378.046.4

В.А. Шубин (Брест)

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ - ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Дополнительное образование взрослых сегодня является одной из достаточно интенсивно развивающихся сфер непрерывного образования. Являясь составляющим элементом системы непрерывного образования, образование взрослых отражает следующие современные тенденции:

- растущие требования к профессиональной компетентности специалистов сделали образование на протяжении всей жизни условием их конкурентоспособности; оно позволяет не только расширить сферу самореализации человека, но и преодолеть кризисы профессиональной идентичности;
- обозначившийся процесс старения населения сделал образование одним из наиболее эффективных средств, позволяющих смягчить вступление человека в «третий возраст» и сделать жизнь пожилых людей более насыщенной;

– возросла «защитная» роль образования в обществе социальных перемен, вызывающих у человека чувство социальной уязвимости, тревожности, правовой незащищенности, нравственную дезориентацию.

Следовательно, образование взрослых призвано удовлетворять ожидания и потребности различных групп населения: занятых в сфере профессионального труда, безработных, иммигрантов (изменивших в силу обстоятельств привычный образ жизни), инвалидов, лиц «третьего возраста» и т.д. Статистические данные свидетельствуют о постоянно увеличивающемся уровне образовательной подготовки людей, а также о возрастающей потребности в получении образования различных категорий граждан.

Современное образование взрослых как система имеет несколько функций:

- компенсирование недостатков предыдущих уровней образования;
- обеспечение баланса собственно компетентности и современных требований к профессиональному;
- регулирование отношений со стремительно меняющимся внешним миром (адаптационная функция);
- доступ к необходимой информации, ее поиск, отбор, систематизация, производство, использование (информационная функция);
- овладение новыми методами, способами действий (развивающая функция);
- усвоение взрослыми социального опыта;
- приобщение к современным требованиям культуры деятельности.

Рассматривая образование взрослых в контексте непрерывного образования, выделим в нем две подсистемы: основное (базовое) и дополнительное образование, которые, в свою очередь представлены общим и профессиональным. Таким образом, в подсистеме дополнительного образования выделяем дополнительное профессиональное и дополнительное общее образование.

Дополнительное профессиональное образование предполагает организацию повышения квалификации и переподготовку кадров. В системе образования Республики Беларусь данная подсистема сложилась и эффективно действует. В то же

время темпы социально-экономического, культурного, научного развития общества, его информатизация, увеличение свободного времени граждан вызывают необходимость постоянного обновления знаний не только для профессиональной деятельности, но и в целом для разностороннего развития личности, для удовлетворения ее существующих и постоянно растущих духовных потребностей. Это, в свою очередь, вызывает необходимость дальнейшего развития общего дополнительного образования (общекультурная подготовка, физкультура, спорт, туризм, правовые, медицинские, экономические, экологические знания, психологические, научно-популярные (досуговые), практические знания и др.).

Важнейшие задачи, которые сегодня стоят перед системой дополнительного образования взрослых и важнейшие направления ее развития должны формироваться не только с учетом особенностей взаимодействия системы образования Республики в целом и реальных отраслей экономики, но и учитывать особенности конкретного региона. Регионализация социально-экономических процессов требует проведения гибкой политики в вопросах регулирования рынка труда, занятости населения. Заслуживают особого внимания усилия по активизации политики, нацеленной на повышение конкурентоспособности граждан, развития их потенциала, адаптации к реальным потребностям экономики, а также реальным условиям жизни граждан. Это ставит перед системой дополнительного образования задачу модернизации механизмов ее функционирования.

Говорить о сформированной региональной системе дополнительного образования взрослых сегодня преждевременно, так как находится в процессе становления, приобретает более или менее четкие (в зависимости от региональной ситуации) границы. Ее пока нельзя рассматривать как систему, так как в ней отсутствуют институциональные механизмы самоопределения и саморегуляции, низка степень интегрированности отдельных институтов, недостаточно информационное обеспечение, нет организации контроля и средств обеспечения качества образовательных услуг. Это дополняется слабой институциональной закрепленностью некоторых особенно активно развивающихся сегодня в регионах форм дополнительного образования взрослых (тренинги, корпоративные семинары и др.).

Вместе с тем, следует сказать, что классический университет

имеет сегодня необходимые условия для развития системы дополнительного образования взрослых. Прежде всего, это динамично развивающийся институт повышения квалификации и переподготовки кадров, как структурное подразделение университета и координатор последипломного образования. Сегодня институт осуществляет переподготовку по 17 лицензионным специальностям переподготовки и 14 направлениям повышения квалификации. Помимо этого в университете успешно действуют и другие научные и учебные подразделения, такие, например, как образовательно-научный центр института повышения квалификации и переподготовки кадров; экологический научно-образовательный центр; региональный центр правовой помощи; социально-педагогический центр; образовательный центр информационных технологий и др. Они позволяют расширить сферу общего дополнительного образования взрослых и привлечь к обучению такие категории граждан, как безработные, молодые специалисты, женщины, пожилые люди и т.д. Эта деятельность может служить основой для развития региональной системы дополнительного образования взрослых, сконцентрированной на базе классического университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вершловский, С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.znanie.org/docs/Versh1.Html>
2. Громкова, М.Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых [Текст] : учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 495 с.
3. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы [Текст] : учеб. пособие / Р.С. Пионова. - Мн. : Университетское, 2002. - 256 с.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Сегодня наука и образование становятся главными факторами рыночного успеха, экономического роста и научно-технического прогресса. Преимущества стран в конкурентной борьбе определяются теперь не только размерами страны, богатствами природных ресурсов или мощью финансового капитала, но и состоянием науки, уровнем образования кадров, объемом накопленных обществом знаний.

Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко на совещании с руководителями белорусских загранучреждений 23 июля 2009 года отметил, что для решения проблем нового времени нужен мощный толчок к повышению качества подготовки профессионалов, прежде всего в таких сферах, как современная экономика, финансы, управление предприятиями, банковское дело, организация производства, малый и средний бизнес, наука. «Стране нужна системная кадровая ротация - это факт. ...Мы должны подготовить и сформировать новое поколение лидеров в промышленности, сельском хозяйстве, правительстве в целом. Это важнейшая стратегическая по сути и замыслу задача», - заявил Президент Республики Беларусь. Поэтому существует необходимость гибкого реагирования системы последипломного образования на происходящие изменения и потребности общества и страны в целом.

Существующая сегодня система повышения квалификации и переподготовки взрослого населения должна быть наполнена новым содержанием. В условиях рыночной экономики, бурного развития научно-информационных технологий каждый человек обязан постоянно учиться. Уже крылатым стал лозунг «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь». Постепенно в наше сознание входит понимание того, что образование должно быть непрерывным. Система дополнительного образования взрослых должна обеспечить не послушное «отсиживание» раз в пять лет курсов повышения квалификации, а готовность достойно

встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся ориентирах профессиональной деятельности на рынке труда. Поэтому образование рассматривается сегодня не как самоцель, а как основной фактор изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни. В настоящее время одной из важнейших задач является - создание гибкой и мобильной системы повышения квалификации и переподготовки специалистов, удовлетворяющей постоянно возрастающие и изменяющиеся потребности общества в совершенствовании и обновлении знаний.

Дальнейшее развитие системы дополнительного образования взрослых в органической связи с потребностями общества требует решения принципиальных вопросов, к которым относятся:

- создание эффективной государственной поддержки системы дополнительного образования взрослых;
- организация современных служб управления персоналом;
- разработка стратегии работы с персоналом и обеспечение повышения квалификации специалистов не реже одного раза в 3 года, руководителей - одного раза в 5 лет;
- организация деятельности образовательных учреждений в соответствии с потребностями рынка труда и развивающегося производства;
- повышение эффективности системы дополнительного образования взрослых путем применения инновационных средств и методов обучения, увязки содержания обучения с практическими потребностями специалиста, приближения обучения к конкретному рабочему месту посредством использования новых информационных технологий и др.

Необходимость гибкого реагирования системы дополнительного образования взрослых на происходящие изменения требует постоянного развития научно-методического и информационного обеспечения ее деятельности с целью создания адаптированной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, позволяющей оперативно удовлетворять запросы руководителей и специалистов в дополнительном образовании.

Приоритетными направлениями этих работ являются:

- прогнозирование развития рынка труда с целью

опережающей подготовки специалистов;

- исследование рынка образовательных услуг;
- развитие информационного обеспечения системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров;
- формирование современного учебно-методического обеспечения институтов повышения квалификации;
- разработка современных средств проектирования и управления образовательными процессами;
- оптимизация международного сотрудничества;
- совмещение процесса обучения и консультирования, основанное на широком использовании информационных технологий в сочетании с активными методами;
- организация дистанционного обучения в форме активного взаимодействия персонала с преподавателями-консультантами через компьютерные сети;
- создание организационно-методической среды.

Специфика контингента слушателей системы дополнительного образования взрослых обуславливает особенности ее кадрового обеспечения. Дополнительное образование взрослых должно осуществляться силами крупных ученых, ведущих специалистов - разработчиков новейших технических и технологических решений, руководителей организаций, привлекаемых к обучению на условиях почасовой оплаты труда и штатного совместительства. Профессорско-преподавательский состав должен привлекаться к работе в системе дополнительного образования взрослых для обеспечения живой связи классического консервативного образования с практикой работы предприятий, что приведет к взаимному интеллектуальному росту и более полному удовлетворению потребностей слушателей.

Повышение качества последипломного образования во многом определяется также улучшением методик преподавания, обменом передового опыта преподавателей, умением использовать активные методы обучения, которые предполагают изменение характера лекционных занятий. Так, в настоящее время уже происходит трансформация традиционных лекций как способа передачи готовых знаний преподавателя в монологичной форме общения. Среди новых форм можно назвать: активные лекции с применением мультимедийных средств и новых технологий,

лекции проблемного характера, лекции с заранее запланированными ошибками, деловые игры, тренинги и др.

Таким образом, можно сформулировать основные подходы и принципы дополнительного образования взрослых:

- практико-ориентированное образование - укрепление форм связи науки, образования и производства, выполнение реальных проектов;
- интерактивное инновационное образование - активные лекции с применением мультимедийных средств и новых технологий, широкое применение ИТ-технологий;
- повышение качества образования путем активного внедрения новых образовательных технологий - внедрение и использование активных видов, форм и методов обучения, технологий коллективной выработки решений проблемных ситуаций на практических занятиях (инновационные деловые игры, тренинги и др.);
- изучение мнения и спроса потребителей образовательных услуг;
- поиск и обоснование новых направлений, дисциплин, специальностей и квалификаций, внедрение новых образовательных программ и услуг;
- обновление структуры и содержания образования, учебных программ с включением проблематики инновационной деятельности (менеджмента, маркетинга, финансов, коммерциализации);
- непрерывность и преемственность образования;
- привлечение к участию всех заинтересованных;
- готовность к поиску компромиссных решений.

Отдельно следует остановиться на стимулировании систематического повышения своей квалификации руководителями и специалистами всех уровней. Повышение квалификации руководителей и специалистов будет лишь тогда приносить наибольший экономический эффект, когда в полной мере будет осуществляться принцип рационального использования кадров с учетом приобретенных ими знаний и навыков.

Для повышения ответственности и заинтересованности кадров необходимо обеспечить четкую взаимосвязь повышения квалификации и эффективного практического использования полученных знаний с должностными перемещениями и оплатой

труда работников.

Весьма важным направлением работы также является подготовка преподавательского корпуса для системы повышения квалификации и переподготовки кадров с учетом всех ее особенностей и специфики, в том числе, привлечение к преподавательской деятельности опытных, высокопрофессиональных практиков, способных внедрять и использовать инновационные технологии обучения.

Можно констатировать, что первоочередной мерой в области повышения квалификации и переподготовки кадров должно стать превращение этой системы в самый действенный механизм перехода от современного индустриального производства к научно-информационным технологиям будущего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь. Утверждена Указом Президента Республики Беларусь от 26.03.2007 № 136.
2. Жаафар, К.Э., Ермаков, В.Ф. Значение и роль системы повышения квалификации и переподготовки кадров при переходе к инновационному развитию экономики в контексте преодоления мирового финансового кризиса [Текст] / К.Э Жаафар, В.Ф. Ермаков // Материалы XIV международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы инновационного развития экономики в контексте преодоления мирового финансового кризиса» (Алушта, 14-19 сентября 2009 г.). - Киев - Симферополь - Алушта, 2009.
3. Жаафар, К.Э. Опыт формирования инновационной среды [Текст] // Материалы международной научно-практической конференции «Управление инновационной деятельностью в образовании и производстве» (Минск, 21-23 мая 2008 г.) / под ред. Иванишина Э.Я., Новик Н.Я. - Мин., 2008.
4. Соколова, Г.Н., Ермаков, В.Ф. Состояние и использование человеческого капитала в Республике Беларусь [Текст] / Г.Н. Соколова, В.Ф. Ермаков // Наука и инновации. – 2003. – № 5-6.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА – БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОУ

Создание условий для полноценной реализации природного потенциала субъекта профессиональной деятельности способствует применение личностно-ориентированные технологии обучения. Одной из таких является проектная технология. В основе метода проектов лежит развитие критического и творческого мышления, познавательных навыков студентов, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, умение увидеть, сформулировать и решить проблему. Формирование проекторной культуры способствует развитию профессиональной компетентности студента.

Данная технология может быть эффективно использована для повышения качества обучения, формирования профессиональных навыков студентов – будущих воспитателей с дополнительной квалификацией «Руководитель изобразительной деятельности в ДОУ». Создавая различные проекты, они одновременно учатся создавать их вместе с детьми. На практике происходит знакомство с различными формами проектов, их видами, овладение основными методами и умениями, необходимыми для создания проектов.

Опыт проектной деятельности студентов осуществляется по двум основным направлениям: включением метода проектов в процесс изучения различных дисциплин, предусмотренных учебным планом и введением в учебный план целесообразных взаимосвязей между учебными дисциплинами по изобразительному искусству с учетом специфики базовой художественной подготовки будущих руководителей изобразительной деятельности в ДОУ.

При выполнении проекта студенты получают практические навыки.

Формирование творческой деятельности студентов средствами проектного метода будет эффективным, если:

- обеспечивается последовательность включения элементов проектного метода в творческую деятельность студентов;
- процесс формирования у студентов опыта творческой деятельности осуществляется во взаимосвязи с развитием когнитивных навыков;
- создана учебно-методическая база для формирования навыков проектного метода
- в процессе выполнения творческих проектов определен перечень критериев и требований.

Работа над проектом осуществляется поэтапно:

1. Подготовительно-организационный (погружение в проект)

- Определение темы проекта
- Формирование проблемы проекта
- Формулирование дидактических целей проекта и методических задач
- Определение требований к проекту.

Данный этап осуществляется с учетом профессиональной направленности студентов. Через выполнение проекта можно показать практическую возможность использования изучаемой программы в будущей профессиональной деятельности, в частности, в организации занятий с дошкольниками .

2. Введение в тему (погружение в проблему)

- Формулирование проблемы (выбор темы индивидуальных исследований студента)

- Выдвижение гипотез (варианты, пути) решения проблемы
- Определение творческого названия проекта

3. Организация групп

- Формирование групп для проведения исследований и определение формы представления результатов

- Обсуждение плана работы студентов индивидуально или в группе

- Обсуждение возможных источников информации, вопросов защиты авторских прав

На данном этапе студенты учатся строить коммуникацию с другими людьми – вести диалог в паре, малой группе, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата.

4. Самостоятельная деятельность

– Самостоятельная работа в группах, обсуждение задания каждого в группе

– Самостоятельная работа групп

5. Оформление результатов

– Подготовка презентации по отчету о проделанной работе

Студенты анализируют материалы по своей проблеме, найденные в различных источниках информации, подбирают соответствующий материал, оформляют собранные сведения в виде веб-документа, публикации или презентации

6. Подведение итогов

– Защита полученных результатов и выводов

– Презентация

Оценивание результатов проекта студентов и педагогом. На защиту проекта отводится 10-15 минут, заполнение оценочных листов, составленных на основе критериев оценивания. По окончании проекта проводится рефлексия группы по оцениванию работы.

Выделенные этапы проектной деятельности позволяют сформировать профессиональные качества будущих специалистов. Опираясь на собственный опыт проектной деятельности, студенты учатся организовывать познавательную и творческую деятельность детей дошкольников.

Четкая поэтапная структура проектной деятельности дает опыт коллективных форм работы внутри учебных подгрупп, создает навыки учебного взаимодействия, проявлять самостоятельность, творческую активность, реализовать индивидуальные возможности студентов и иметь развивающую, воспитательную и познавательную профессиональную ценность.

Метод проекта дает возможность преподавателю применять разноуровневое обучение, индивидуализировать его на основе учёта интересов и способностей студентов. Эффективный результат приносит индивидуальная работа над проектами с особо одаренными творческими студентами, желающие создать продукт, выходящими за рамки учебных заданий изучаемых дисциплин.

Так совместно со студенткой Артёменко Натальей был создан творческий проект на тему «Оформление открыток с использованием национальных мотивов», который студенткой был успешно представлен на научно-практической конференции

«Молодые исследователи - Республике Коми» (2010 г.) Продуктом данного проекта являются авторские открытки и буклет.

Выполнение любого проекта учит студента решать познавательные задачи:

– Выделять основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, придавать им и формировать свой личностный смысл.

– Удерживать одновременно несколько смыслов сложных событий, явлений, текстов, высказываний.

– Действовать по алгоритму, уметь самому составлять алгоритм новой деятельности.

– Соотносить результаты наблюдения с прошлым опытом и представлениями, менять их в зависимости от новых результатов и анализа.

– Строить предположения, выдвигать гипотезы, обосновывать их.

– Строить индивидуальную и коллективную деятельность.

– Получать готовый продукт.

Через выполнение профессионально направленных творческих проектов студенты начинают осознавать личностный смысл профессиональной деятельности, у них появляется личная заинтересованность не только в конечном результате выполнения учебного задания, выражаящегося в отметке, но и осознание хода, содержания учебной проектной деятельности. Все это помогает развитию профессионально важных личностных качеств будущего воспитателя, ведет к формированию профессиональных умений и навыков.

В проектной деятельности формируются профессиональные ключевые компетенции студента. Главный результат этой работы – формирование и воспитание личности, владеющей проектной и исследовательской технологией на уровне компетентности.

М.А. Юферова (Ярославль), Е.Е. Степанова (Ярославль)

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА В КОНФЛИКТЕ

В профессиональной деятельности педагога существует множество ситуаций социального взаимодействия, требующих оптимальной организации поведения, конструктивного разрешения противоречий в отношениях с другими людьми. Неизбежность возникновения конфликтов в образовательной среде ставит педагогов перед необходимостью развития конфликтологической компетенции, понимаемой как осведомленность о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [3].

Профессиональная позиция педагога «обязывает» его взять на себя ответственность за разрешение конфликта, кроме того, он должен позаботиться о воспитательном значении собственных действий. Находясь в роли участника или посредника в конфликте, педагог оказывается эмоционально вовлечённым в конкретную конфликтную ситуацию, поэтому такие эмоции и чувства как гнев, обида, страх, вина, стыд и т.д. испытываемые педагогом, не всегда способствуют принятию взвешенного, конструктивного решения. Не меньшим препятствием для оптимального разрешения конфликта становится эмоциональное выгорание, в таком случае педагог действует формально, не вовлекаясь личностно.

Целью нашего исследования являлось нахождение взаимосвязи между эмоциональным выгоранием педагога и его поведением в конфликте, а также влияния этого феномена на стратегию поведения в конфликте. В нашем исследовании приняли участие 50 педагогов из трех общеобразовательных школ г. Ярославля, среди них как учителя младших классов, так и учителя - предметники с разным стажем работы.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник на выгорание (MBI) К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой; шкала локуса контроля Дж. Роттера; методика оценки стратегий поведения в конфликте Дж.Г. Скотт; методика

измерения ригидности Н.В. Киршевой, Н.В.Рябчиковой; тест на измерение импульсивности В.А. Лосенкова. Также разработана авторская методика «Поведение учителя в конфликте», позволяющая охарактеризовать стиль поведения учителя в конфликте как авторитарный, демократический, либеральный или творческий.

Для вычисления коэффициента корреляции был использован критерий t -Пирсона. Анализ полученных результатов подтвердил предположение о наличии значимых корреляционных связей между выраженностью показателей синдрома эмоционального выгорания, импульсивностью, ригидностью педагогов и стратегиями и стилями поведения в конфликте. Установлена значимая положительная взаимосвязь ($p<0,05$) между деперсонализацией педагога и ригидностью ($r=0,401$), деперсонализацией и импульсивностью ($r=0,445$). Педагог с выраженным формальным отношением к ученикам отличается инертностью и консерватизмом, а также склонностью действовать, под влиянием импульса, не обдумывая последствия своих слов и поступков. В таком случае, велика вероятность возникновения педагогических конфликтов, причиной которых могут стать как непринятие учителем мнения учеников, отсутствие возможности детям высказать свою точку зрения, так и необдуманные, поспешные слова и действия педагога. Положительно взаимосвязаны ($p<0,05$) показатели ригидности и эмоционального истощения педагогов ($r=0,445$) возможно, что ригидность становится формой защитной реакции педагога на запредельную эмоциональную нагрузку. Также выявлена средняя положительная связь ($p<0,05$) между ригидностью и редукцией личных достижений учителя ($r=0,379$). Снижение ценности собственных достижений порождает консерватизм и нежелание что-либо менять в своей деятельности

Анализ взаимосвязей синдрома эмоционального выгорания и поведения учителя в конфликте показывает сильную обратную взаимосвязь ($p<0,001$) между авторитарным поведением в конфликте и эмоциональным истощением педагогов ($r=-0,741$), деперсонализацией ($r=-0,656$), импульсивностью $r=-0,509$). Можно предположить, что авторитарное поведение требует волевых усилий, а импульсивное поведение связано со значительными эмоциональными затратами, поэтому, ориентируясь на экономию

ресурса, педагог в меньшей степени будет склонен к данному типу поведения.

Положительная взаимосвязь ($p < 0,001$) наблюдается между редукцией личных достижений и авторитарным поведением педагога в конфликте ($r=0,764$), а также стратегией приспособления в конфликте ($r=0,471$). В результате однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера было выявлено среднее влияние ($p < 0,05$) редукции личных достижений на поведение в конфликте: педагоги у которых выражена редукция личных достижений при возникновении конфликта используют стратегию приспособления ($F=2,858$) или придерживаются авторитарного стиля поведения в конфликте ($F=3,321$).

Таким образом, велика вероятность того, что педагог, склонный к негативному оцениванию себя, своих личных достижений в конфликте будет ориентироваться на стратегию одностороннего выигрыша, не учитывая потребности другой стороны, либо придерживается тактики «сохранения себя» и разрешает конфликт, используя стратегию приспособления, не реализуя собственные потребности, что может порождать внутриличностные противоречия.

Применение критерия t -Стьюдента позволило выявить значимые различия в стратегиях поведения в конфликте у педагогов с высоким и низким и высоким уровнем эмоционального выгорания и подтвердить, что педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания в ситуации конфликта предпочитают авторитарный стиль поведения ($p < 0,01$, $t=2,417$), или стратегию приспособления ($p < 0,01$, $t=2,176$). Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания, при возникновении конфликта чаще используют творческий или демократический стиль ($p < 0,001$, $t=3,713$), стратегию сотрудничества ($p < 0,01$, $t=2,313$), предполагающую учёт интересов, мнений, личностных особенностей учащихся.

Таким образом, высокий уровень эмоционального выгорания педагога становится препятствием для всесторонней оценки конфликтной ситуации, способствует выбору учителем в конфликте стратегии одностороннего выигрыша: авторитарного поведения, подавления или, напротив, приспособления, что не удовлетворяет интересы одной из сторон конфликта и может рассматриваться как временная мера. В таком случае, можно

предположить, что профилактика и коррекция симптомов эмоционального выгорания педагогов может способствовать сохранению и расширению репертуара поведенческих стратегий педагога в конфликте, в частности демократического и творческого стилей и стратегии сотрудничества, что позволит оптимизировать общение участников образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. [Текст] / Т.И. Ронгинская. // Психологический журнал. – 2002 – Том 23. – №3. – С.85-95.
2. Уткин, Э.А. Конфликтология: теория и практика. [Текст] / Э.А. Уткин. – М. : ЭКМОС, 1998 г. – 427 с.
3. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта. [Текст] / Б.И. Хасан. - СПб.: Питер, 2003.-250 с.

УДК 378.046.4

С.Л. Янбых (Ярославль)

О ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЗРОСЛЫХ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование через всю жизнь означает переход на новый уровень автономного обучения, когда человек чувствует себя увереннее, понимая, что, безусловно, возможны ошибки, но для освоения новых знаний и приобретения новых умений необходимы поддержка и создание условий для эффективного саморазвития личности.

В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО по развитию непрерывного образования в ходе обучения актуализируются развитие таких профессиональных и личностных компетенций, которые способствуют эффективному поведению человека не только в профессиональной сфере, но и при личной коммуникации. Кроме того, в эпоху модернизации различных сфер деятельности человека и внедрения инноваций приоритетами становятся развитие креативности, личностного критического мышления и инновационная деятельность.

Для развития данных профессиональных и личностных компетенций в процессе реализации всех образовательных программ широко применяются продуктивные образовательные технологии:

- проблемное обучение;
- модульное обучение;
- групповая работа;
- портфолио;
- развитие критического мышления через чтение и письмо;
- проектные технологии;
- кейс - технологии и др.

В ходе изучения проблем современного образования взрослых нами определены основные подходы, которые позволяют сделать обучение более эффективным: обучающиеся обязательно должны участвовать в планировании образовательного процесса и в оценивании своего результата обучения; содержание обучения должно быть актуальным для слушателя с непременной проработкой собственного опыта (примером может служить система МБА); необходимо выбирать проблемы, связанные с профессией участников, их социальной или личной жизнью.

Перечисленные формы организации образовательного процесса взрослых позволяют посредством осмыслиения теоретических знаний выйти на формирование жизненных и профессиональных компетенций и используются в практике работы в зависимости от категории слушателей, тематики и цели занятий:

- деятельностное обучение (обучение организовано на рабочем месте, работа ведётся в малых группах с использованием интерактивных технологий в ходе реализации проектов);
- переработка собственного опыта (обретение знаний и формирование умений идет посредством трансформации своего опыта или опыта партнеров в процессе обучения; основные этапы занятий: самостоятельная и совместная деятельность, анализ, рефлексия, генерация новых и интерпретация имеющихся идей);
- проектное обучение (анализ и обработка новых знаний в процессе работы в малых группах, на основе метода проектов);
- самообразование и продвижение своих новых компетенций (слушатель приобретает новые знания и компетенции, используя

только свои возможности и партнерство посредством кредитно-модульной системы обучения);

– использование теории критического обучения взрослых как ресурса развития имеющихся и формирования новых компетенций (профилактика манипуляций, развитие внутренней свободы, совершенствование внутреннего мира);

– интеграция поколений в процессе обучения (участие в образовательном процессе слушателей с различным опытом работы);

– создание образовательных клубов и ассоциаций (использование клубного потенциала укрепляет связь с работодателями и поддерживает традиции и развитие взаимообучения посредством клубных технологий);

– междисциплинарное образование (возможность обучения для людей разного возраста, разных профессий с целью сохранения конкурентоспособности на рынке труда и развития профессиональных компетенций).

В основе вышеперечисленных организационных форм образовательного процесса лежит личностно ориентированный подход, способствующий решению многих проблем в обучении взрослых. Важно обучить слушателя работать с плохоструктурированными проблемами, провоцировать его на новые действия таким образом, чтобы обучающийся всесторонне осмысливал проблему и мог осознанно найти эффективный путь к ее решению, приобретая при этом новые профессиональные компетенции. Очевидно, что одним из важных аспектов автономного обучения взрослых является создание организационных и психолого-педагогических условий для обеспечения каждому участнику образовательного процесса качественной переподготовки или эффективного повышения квалификации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные вопросы перехода российской школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения - учебно-методическое пособие [Текст] / сост. О.А. Коряковцева, Л.В. Плуженская, И.Ю. Тарханова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. - 35 с.

НАШИ АВТОРЫ

Абрамова Иванна Андреевна – кандидат педагогических наук, Омский филиал Военной академии материально-технического обеспечения (ОФ ВА МТО)
aivanna@yandex.ru

Афанасов Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по заочной форме обучения факультета социального управления, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
a.afanasov@yspu.org

Афанасова Анастасия Алексеевна – студентка, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
nastya.af@mail.ru

Бадаева Екатерина Андреевна – магистрантка факультета психологии, Heinrich Heine Universität Düsseldorf
Ekaterina.Badaeva@hhu.de

Бардовская Анастасия Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
nastya978@inbox.ru

Башкатова Юлия Александровна – педагог-психолог, МОУ СОШ № 1621 г.Москва, аспирант кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
1271985@mail.ru

Беляева Анастасия Викторовна – преподаватель музыкальных дисциплин, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
majuyasopova@yandex.ru

Бибикова Наталья Алексеевна – заведующий практикой, преподаватель, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
nataliabibikova@mail.ru

Бочкарева Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
OVBoshkareva@yandex.ru

Бугайчук Игорь Анатольевич – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель информатики высшей квалификационной категории, МОУ СОШ №11 г. Ярославля
iabug@yandex.ru

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
mischenko@inbox.ru

Буракова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе физико-математического факультета, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
g.burakova@yspu.org

Бутузова Галина Николаевна – доцент, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»
alexejjii@mail.ru

Волков Тимур Тамазович – аспирант, ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова»

Гаевая Елена Витальевна – руководитель центра дополнительного образования, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
sonet200109@mail.ru

Гардамшина Наталья Николаевна – преподаватель педагогики, ГБОУ СПО «Уфимский педагогический колледж №2»
ngardamshina@mail.ru

Герасимова Марина Петровна – заместитель директора по научно-методической работе, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
gmarinap@yandex.ru

Горбунков Виктор Яковлевич – доктор медицинских наук, заведующий кафедрой поликлинической хирургии, ГБОУ ВПО «Ставропольская государственная медицинская академия»
vik.gorbunkov@yandex.ru

Гришкин Дмитрий Константинович – заместитель начальника факультета, аспирант, Военная академия Воздушно-космической обороны имени А.Ф. Можайского (филиал, г. Ярославль)
a.timonin@mail.ru

Гудков Сергей Вениаминович – кандидат технических наук, проректор по развитию дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет»
fdpo@ystu.ru

Гурьянчик Виталий Николаевич – кандидат исторических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия Воздушно-космической обороны имени А.Ф.Можайского (филиал, г. Ярославль)
vit-gurjanchik@yandex.ru

Давыдов Алексей Валерьевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
dirmvp@gmail.com

Дмитриева Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники, теории и методики обучения биологии, методист высшей квалификационной категории, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

aibolit-69@mail.ru

Доссэ Татьяна Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

fpk5@mail.ru

Драгунова Анна Андреевна – ассистент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

hana85@yandex.ru

Друнк Алёна Валерьевна – методист, аспирант, ГУО «Академия последипломного образования» г. Минска

ad120@mail.ru

Дудин Владимир Михайлович – кандидат технических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования (ФДПО), ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет» *dudinvm@ystu.ru*

fdpo@ystu.ru

Емелин Александр Иванович – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора, НОУ ВПО «Международный институт экономики и права (Ярославский филиал)»

yarsl-zam@ miepuz.ru

Иванов Алексей Юрьевич – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

alexejji@mail.ru

Ивашковская Татьяна Константиновна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет»
ivashkovskayatk@ystu.ru

Клепцова Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
klepcova@mail.ru

Климов Олег Александрович – аспирант, ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова»

Князев Михаил Викторович – преподаватель, Военная академия Воздушно-космической обороны имени А.Ф.Можайского (филиал, г. Ярославль)

Контров Николай Евгеньевич – директор, МОУ СОШ №11 г. Ярославля
nikolkont@yandex.ru
yarsch011@yandex.ru

Концевой Михаил Петрович – старший преподаватель кафедра информатики и компьютерных систем, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
ktmp@brsu.by

Коряковцев Сергей Павлович – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Московский институт инженеров транспорта» (Ярославский филиал)

Коряковцева Ольга Алексеевна – доктор политических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
youth1@mail.ru
fpk5@mail.ru

Красильникова Евгения Владимировна – старший преподаватель кафедры русского языка, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)
petitpoussin@hotmail.ru

Кристофор Эдит Эдуардовна – преподаватель музыкальных дисциплин, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
majyuasopova@yandex.ru

Куликов Александр Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, руководитель отдела реализации программ дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»
kayur2008@list.ru

Литвиненко Элеонора Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования
vvlitv@yandex.ru

Лянидаев Анатолий Александрович – заведующий методическим кабинетом, доцент, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

Майер Роберт Валерьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и дидактики физики, ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г.Короленко»
robert_maier@mail.ru

Майорова Наталья Анатольевна – заведующая, МДОУ № 207 г.Ярославль
yardou207@yandex.ru

Макеева Татьяна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с

молодежью, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»
makey1968@mail.ru

Мамаева Наталья Анатольевна – кандидат технических наук, заведующая кафедрой физико-математических дисциплин, Омский филиал Военной академии материально-технического обеспечения (ОФ ВА МТО)
mnatt@mail.ru

Мартынчук Татьяна Александровна – методист, преподаватель, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
martyntchukt@mail.ru

Маслехин Владислав Леонидович – кандидат исторических наук, доцент, Военная академия Воздушно-космической обороны имени А.Ф.Можайского (филиал, г. Ярославль)
maslehin@yandex.ru

Мещерякова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель ИПК и ППРО, МБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
int-1977@mail.ru

Минина Людмила Борисовна – заместитель директора по воспитательной работе, преподаватель музыкальных дисциплин, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
majusopova@yandex.ru

Моднов Сергей Иванович – кандидат технических наук, помощник ректора по международной деятельности, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет»
modnovsi@ystu.ru

Монахов Олег Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических

дисциплин, Военная академия Воздушно-космической обороны имени А.Ф.Можайского (филиал, г. Ярославль)

Нагибина Любовь Николаевна – старший воспитатель, МДОУ №233 г.Ярославль
mdou233@yandex.ru

Ненева Елена Михайловна – руководитель центра дополнительного образования, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
nelenamih@gmail.com

Нечаев Михаил Петрович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой воспитательных систем, ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
trnecshaev@mail.ru

Новиков Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, первый проректор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, заслуженный деятель науки РФ, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
m.novikov@yspu.yar.ru

Орлов Александр Олегович – ассистент кафедры педагогики и психологии начального и дошкольного образования, Псковский государственный университет
alolorlov@gmail.com

Пашкина Ирина Владимировна – воспитатель, МДОУ №233 г.Ярославль
mdou233@yandex.ru

Плаксин Александр Николаевич – аспирант кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Sstmpsi@yandex.ru

Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин, ФГБОУ ВПО «Ставропольская государственная медицинская академия»
mplugina@yandex.ru

Плуженская Любовь Витальевна – старший преподаватель кафедры теории коммуникации и рекламы, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Ivp07@list.ru

Попков Владимир Иванович – кандидат технических наук, советник при ректорате, руководитель Брянского регионального центра повышения квалификации и переподготовки специалистов, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный технический университет»
popkov@tu-bryansk.ru

Ракитина Ольга Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
soratnic@yandex.ru

Рублева Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой германских языков, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
olgarue@mail.ru

Рукавишникова Наталья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
nruk@list.ru

Сайфутдинов Радик Мансурович – преподаватель музыкальных дисциплин, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
majyasopova@yandex.ru

Свинар Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
svinarelena@rambler.ru

Синицын Игорь Сергеевич – ассистент кафедры географии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», методист, МОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Городской центр развития образования»
1010.86@mail.ru

Соболева Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»
fdpoinf@mail.ru

Соколова Ольга Александровна – доцент Центра иностранных языков, ГАОУ ЯО «Институт развития образования»
sokolova_olga_a@mail.ru

Соловьев Олег Валентинович – кандидат педагогических наук, директор института педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»
o.solov'yev@yuspi.org

Сопова Майя Николаевна – методист, заведующая Музеем игрушки, преподаватель, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
majusopova@yandex.ru

Сотникова Марина Сергеевна – магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование», аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»
myseaname@gmail.com

Степанова Елена Евгеньевна – студентка 4 курса направления «Конфликтология», ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
lina124@mail.ru

Суворова Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Dos_suv@rambler.ru

Тарабарина Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

lingo27@mail.ru

Тарханова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

tarhanova3000@mail.ru

Тарханова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет»

olgawt@mail.ru

Татаринова Марина Михайловна – студентка факультета физической культуры, ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Трофимчук Александр Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант
trofimchuk_aleks@mail.ru

Угарова Марина Германовна – кандидат психологических наук, методист отдела ситуационного анализа и психологического

сопровождения, Городской центр развития образования
г.Ярославль
ugarova_m@mail.ru

Упенице Ирэна Владимировна – доктор педагогических наук,
доцент, Рижский университет им. П. Стадиньша
irena.upeniece@inbox.lv

Усанина Наталия Сергеевна – заведующая, МДОУ №109 г.
Ярославля
mdou-109@mail.ru

Федорова Полина Сергеевна – кандидат психологических наук,
доцент факультета психологии, НОУ ВПО «Московский
психолого-социальный институт» (Ярославский филиал)
fpk5@mail.ru

Чёботова Ирина Геннадьевна – ассистент кафедры теории и
методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВПО
«Ярославский государственный педагогический университет им.
К.Д. Ушинского»
irishin@yandex.ru

Чернявская Алина Анатольевна – магистр экономических наук,
аспирант, ГУО «Академия последипломного образования» г.
Минска
Chernyavskaya@minsk.edu.by

Шеминов Валентин Николаевич – кандидат психологических
наук, доцент кафедры политологии и социологии, ФГБОУ ВПО
«Ярославский государственный педагогический университет им.
К.Д. Ушинского»

Шубин Виктор Аркадьевич – заместитель директора Института
повышения квалификации и переподготовки, Брестский
государственный университет имени А.С. Пушкина

Шулепова Зинаида Николаевна – преподаватель, ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»
zinaidavik@mail.ru

Юферова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
UferMar@yandex.ru

Янбых Светлана Леонидовна – заместитель декана факультета дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
fpk5@mail.ru

Для заметок

Для заметок

Научное издание

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

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

Научный редактор
Михаил Васильевич Новиков

Техническая редактура и верстка С.А. Викторовой

Подписано в печать 28.02.2013.

Формат 60x92 1/16

Усл. печ. л. 28,25. Уч.-изд. л. 24.

Тираж 100 экз.

Заказ № 044

Издательство

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

150000, г. Ярославль, ул. Республикаанская, д. 108

Типография

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

150000, г. Ярославль, Которосльная наб., д. 44