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

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции

Ярославль
2011

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 третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 231 с.
ISBN 978-5-87555-671-5

Сборник включает материалы, представленные на конференции «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 978-5-87555-671-5

©ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2011
© Авторы материалов, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие…….....		7
Агаркова Т.И., Игнатович Е.В.	Опыт создания межрегиональной модели повышения квалификации кадров управления образования в Северо-западном федеральном округе…….….	10
Афонина Т.Ю.	Условия организации проектной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку……	16
Башкатова Ю.А.	Организация коррекционной работы с агрессивными детьми младшего школьного возраста с учетом требований ФГОС 2 поколения……...	20
Болдова Т.А.	Условия и возможности реализации интернет-технологий в процессе методической подготовки студентов языковых педагогических вузов……..	23
Бугайчук И.А.	Особенности формирования информационно-коммуникационной компетентности педагога…….….	28
Бугайчук Т.В.	Стресс-менеджмент как важная профессиональная компетентность преподавателя вуза……	35
Валеева И.А., Берегова И.Л.	Компетентностный подход к повышению квалификации учителей в условиях модернизации школьного образования…….	41
Герасименко К.М.	Использование технологии case-study в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров…….....	46
Гусева Н.А.	Метод фандрайзинга в сфере социального партнерства образовательных организаций…….	48
Доссэ Т.Г.	Развитие дополнительных компетенций у слушателей курсов повышения квалификации в процессе дополнительного профессионального образования……..	53
Киселева Т.Г.	Образовательные технологии как инструмент формирования ключевых компетенций, метапредметных результатов и универсальных учебных действий…….	60

Королев В.И.	Цифровые информационные ресурсы: их использование и проблемы сопровождения учебно-методического комплекса по физике……	67
Коряковцев С.П.	Логика развития сетей связи для дистанционных образовательных технологий…..	70
Коряковцева О.А.	Совершенствование повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного педагогического образования……	78
Косульникова А.А.	Использование современных интернет-технологий Web 2.0 в процессе преподавания английского языка, на примере wiki……	83
Кочетова А.А.	Подготовка педагогов к совместной профессиональной деятельности в условиях модернизации школьного образования	89
Красильникова Е.В.	Содержание обучения профессионально-ориентированной лексике будущих гидов-переводчиков в системе ДПО……	95
Куликов А.Ю.	Психологическая подготовка офицеров как фактор укрепления дисциплины в вооруженных силах……..	99
Леус Ж.В., Чернявская А.А.	Вариоскопический медиатекст как ключевой компонент медиакогнитивной среды……...	102
Ляндаев А.А.	Современные информационные технологии и их дидактические возможности……	108
Макеева Т.В.	Подготовка специалистов социальной сферы в условиях модернизации образования…….	113
Маслехин В.Л.	Гуманитаризация образования как актуальная социально-педагогическая проблема……..	121
Миронова С.В.	Использование интерактивных методов обучения в дополнительном профессиональном образовании……...	126
Немцева Т.В.	Информационно-коммуникационные технологии в преподавании предметов естественнонаучного цикла……	129

Немцева Т.В., Яковлева Т.А.	Возможности интерактивной доски на уроках биологии и химии……	135
Плаксин А.Н.	Формирование психологической компетентности сотрудников правоохранительных органов в рамках дополнительного профессионального образования……	142
Ракитина О.В.	Психолого-педагогическое обеспечение системы дополнительного профессионального образования в области научно-исследовательской работы……..	146
Свинар Е.В.	Повышение квалификации педагогов в вопросе профилактики наркомании и табакокурении среди учащихся…….	151
Тарабарина Т.И.	Фасилитационная позиция педагога как условие эффективного обучения слушателей в системе ДПО……...	158
Тарханова И.Ю.	Возможности применения активных методов обучения в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров……	161
Тихомирова Е.С.	Дистанционный курс как способ повышения эффективности образовательного процесса……	165
Усанина Н.С.	Подготовка педагогов к сопровождению межличностных отношений дошкольников с поведенческими нарушениями…….	170
Федорова П.С.	Влияние образовательной среды на подготовку педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования……..	175
Чёботова И.Г.	Языковой портфель – инструмент определения уровня владения иностранным языком……...	177
Швецова С.В., Цыпленкова Е.В., Угарова М.Г.	Проблема мониторинга в управлении образовательным учреждением……..	182
Шурыгина Ю.А., Калёнова С.В.	Подготовка педагога дополнительного образования к научно-исследовательской деятельности……	189

Юферова А.А.	Использование интернет-проектов как средства развития профессиональных компетенций…….	195
Юферова М.А.	Социально-психологический тренинг как средство повышения эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования…….	202
Юферова М.А., Трушина М.А.	Психологические особенности восприятия педагогами современных инноваций в образовании……...	205
Яковлева Т.А.	Приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках химии……...	217
Наши авторы……		225

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

Интернет-конференция по дополнительному профессиональному образованию становится традиционной и проходит в Университете уже в третий раз. Хотелось бы отметить, что круг участников постоянно расширяется. В третьей интернет-конференции приняли участие ученые из Москвы, Санкт-Петербурга, Уфы, Петрозаводска, Пензы, Кирова, Шуи, Ярославля, Минска (Республика Беларусь).

Ключевой темой Конференции стало определение перспектив дальнейшего развития дополнительного профессионального образования (ДПО) в условиях перехода на новые образовательные стандарты.

В своих статьях деканы факультетов повышения квалификации, заведующие кафедрами, преподаватели различных предметных областей, специалисты по учебно-методической работе, учителя и др. акцентировали внимание над оперативной необходимостью развития системы ДПО как приоритетного направления развития образования в целом в условиях модернизации.

Непрерывное образование становится приоритетным и центральным направлением в стратегии образовательной политики. Оно органически сочетается с вариативностью образования, многообразием типов образовательных учреждений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления. Непрерывная система образования предполагает такую сеть связанных друг с другом учебно-воспитательных учреждений, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворить запросы и потребности населения. В этих условиях очень ценны механизмы взаимодействия между сотрудниками различных образовательных учреждений.

Обмен опытом, обсуждение актуальных проблем, самоутверждение в правильности взглядов на пути их решения – важная задача нашей Конференции.

Необходимость новых взглядов на задачи дополнительного профессионального образования и его содержание обусловливаются также растущим динамизмом жизни, вызывающим более быстрое, чем ранее, устаревание составляющих квалификации любого специалиста. В складывающейся ситуации содержанию ДПО должна быть присуща направленность на перспективные потребности эффективной деятельности специалиста: развитие умений достигать результат в условиях модернизации, что является неотъемлемой частью профессиональной компетентности.

Круг вопросов, рассмотренных в сборнике, оказался разнообразным. Ни одно из предложенных направлений конференции (роль дополнительного профессионального образования в адаптации российских вузов к федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения; проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования в условиях модернизации школьного образования; современные образовательные технологии и их использование в учебном процессе; актуальные проблемы применения информационных технологий в условиях модернизации образования; психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании) не осталось без достаточного внимания.

Но особое значение приобрели вопросы интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности учащихся, студентов, слушателей; реализация компетентностного подхода в образовательном процессе; обеспечение профессиональной компетентности работников образования, где совершенствование профессиональной компетентности работников образования в условиях ДПО подразумевает специальным образом организованную систему, направленную на достижение основной целевой установки - совершенствование профессиональной компетентности посредством реализации определенной совокупности компонентов и учетом особенностей взаимодей-

ствия преподавателей и обучающихся в рамках профессионально-ориентированной и личностно-деятельностной среды.

Традиционно, работы в сборнике расположены в авторском алфавитном порядке, в конце сборника представлены сведения об авторах: помимо места работы и должности, они включают в себя электронные адреса всех участников конференции. Надеемся, что подобная информация будет способствовать развитию профессиональной научной коммуникации.

Проведению Конференции организаторы придают большое значение и планируют проведение четвертой всероссийской интернет-конференции по дополнительному профессиональному образованию.

Заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, доктор исторических наук, профессор, первый проректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

М.В. Новиков

ОПЫТ СОЗДАНИЯ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕВЕРО-ЗАПАДНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

Т.И. Агаркова (Петрозаводск),
Е.В. Игнатович (Петрозаводск)

Задача повышения квалификации кадров управления образованием в регионах Российской Федерации является одной из актуальных задач развития системы образования в России, что отражено в перечне поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политики 13 сентября 2007 г., в Федеральной целевой программе развития образования, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803, проекте новой Федеральной целевой программы до 2015 г., других стратегических документах, отражающих государственную политику в сфере образования.

Для реализации этой задачи на новом уровне необходим поиск инновационных решений в создании и развитии обновленной системы повышения квалификации кадров управления в регионах. Профессиональное продвижение управленцев, которые будут представлять основу корпуса менеджеров образования в XXI веке, должно осуществляться с учётом инновационных экономических и социокультурных изменений, происходящих на всех уровнях государства и общества, иметь опережающий характер. В условиях интенсивных изменений, происходящих в широкой социальной среде, необходимо создать и развивать гибкую адаптивную сетевую модель обучения (повышения квалификации) кадров управления образования, с одной стороны, интегрирующую инновационный опыт, складывающийся в отдельных точках региональных образовательных систем, с другой стороны, предвосхищающую векторы развития сферы образования и обеспечивающую кадры управления необходимым набором профессиональных компетенций на основе современных методов, форм, технологий инновационного HR.

Центрами, координирующими такую инновационную и образовательную деятельность по выстраиванию сетевой модели повышения квалификации управленческих кадров регионов, могут стать классические университеты, выступающие локомотивом передовых изменений в региональных образовательных системах. Этот факт подтверждается результатами участия Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) в числе тринадцати учреждений высшего и дополнительного профессионального образования в реализации федерального проекта «Разработка и апробация модели системы непрерывного образования (повышения квалификации) кадров управления образованием в регионах и среднего звена управленческих кадров вузов в регионах Российской Федерации на базе модульных программ и современных образовательных технологий» в 2008-2010 гг.

Проект осуществлялся в три этапа и был ориентирован на создание модели непрерывного образования кадров управления регионов в федеральных округах с ведущей ролью учреждений высшего и дополнительного профессионального образования.

На первом этапе (2008 г.) перед рабочей группой проекта ПетрГУ стояла задача апробации разработанных модульных образовательных программ повышения квалификации для кадров управления образованием в регионах: государственная инвестиционная политика и частно-государственное партнерство; государственно-общественное управление образованием; демографические и миграционные процессы и образование; информационные технологии в управлении образованием; организационно-методическое обеспечение реализации двухуровневой системы высшего профессионального образования; стратегическое управление развитием образования; управление качеством образования; управление развитием персонала; финансирование образования; бюджетирование. Всего было предложено десять модульных образовательных программ, разработанных представителями профессорско-преподавательского состава Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации (АНХ) и Московского института стали и сплавов (МИСиС), которые включали в себя аннотацию, программу, конспекты лекций и презентации,

средства контроля (в основном, тестовые материалы), дополнительные материалы (например, глоссарии и др.).

Результаты апробации 9 отобранных модульных программ в формате единого курса «Менеджмент в образовании» (82 часа) для пилотной группы (25 человек), в состав которой вошли представители муниципальной и региональной системы управления образованием Республики Карелия, позволили выйти на формирование регионального учебного плана и создание учебно-методических комплексов образовательных модулей для повышения квалификации кадров управления образованием в регионах (муниципальный уровень) с включением региональной тематики и результатов исследований в области образовательного менеджмента ученых ПетрГУ. Вместе с тем, был выявлен ряд проблем организации повышения квалификации менеджеров образования, на решение которых была направлена работа на втором-третьем этапах реализации проекта: поиск адекватных форм подготовки менеджеров образования при их загруженности и отсутствии возможностей подготовки с отрывом от производства; поиск эффективных инновационных методов, технологий обучения управленческих кадров в условиях дефицита времени, необходимости решать качественно новые задачи; отсутствие мотивации у 20% слушателей повышать квалификацию и реально формировать новые профессиональные компетенции, осваивать новое содержание; отсутствие достаточного количества подготовленных специалистов, готовых обучать кадры управления образования в новых условиях с ориентацией на инновационные модели образования; необходимость быстрого качественного обновления содержания модульных образовательных программ и др.

Решение этих проблем лежало в плоскости организации нелинейного сетевого взаимодействия. Для апробации и реализации модульных образовательных программ была создана региональная команда тренеров, тьютеров, преподавателей, экспертов, которая расширялась по мере усложнения решаемых в проекте задач. В течение трёх лет к работе в проекте были привлечены более ста специалистов разного профиля деятельности, профессионального опыта, обладающих уникальными знаниями по ряду стратегических вопросов развития системы образова-

ния, в том числе ведущих научные разработки по ряду вопросов, заявленных в темах модулей, – руководителей и специалистов органов управления образования Республики Карелия, Новгородской и Псковской областей, Института повышения квалификации работников образования Республики Карелия, Псковского областного института повышения квалификации работников образования, Новгородского института развития образования; руководители, учёные-практики, специалисты Петрозаводского государственного университета, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования г. Санкт-Петербурга; Агентства распространения инноваций в образовании; научные сотрудники Федерального института развития образования. Опыт привлечения специалистов различных уровней управления и образования оказался плодотворным при решении задач проекта. Сам проект стал своеобразной дискуссионной аналитической площадкой отбора, трансформации и интеграции инновационных практик управления образованием, их научного и методического осмысления.

На втором этапе обязательным элементом модульных образовательных программ стал имитационный тренажёр, разработанный специалистами АНХ. Его введение в модульные образовательные программы позволило не только разнообразить формы, методы и технологии обучения (деловая игра, кейсы, проекты и др.), но и смоделировать образовательную площадку для подведения итогов и фактической проверки сформированных или обновленных компетенций у слушателей. Знакомство с имитированной работой современного вуза в режиме управления его финансированием в течение 3-5 лет с обязательным ежегодным анализом достигнутых результатов было встречено слушателями – представителями муниципальных и региональных систем управления образованием – неоднозначно, вместе с тем, эта работа, по мнению тренеров и преподавателей, была полезна и позволила закрепить знания, полученные в ходе реализации модульных образовательных программ, на практике.

В ходе реализации третьего этапа проекта акцент был сделан на разработке и апробации дистанционных компонент, что по-

требовало разработки дополнительного методического обеспечения, обновления всех модульных образовательных программ, привлечения дополнительных специалистов. Были апробированы формы и технологии организации обучения: выездные сессии с дистанционной поддержкой слушателей в межсессионный период, консультирование, в том числе на основе информационно-коммуникационных технологий, выполнение индивидуальных и групповых заданий в формате аналитических справок и проектов, организация многоступенчатого контроля обученности и др.

В ходе проведения модульных образовательных курсов был организован мониторинг качества проведения модульных образовательных программ через систему зачётных мероприятий по итогам изучения модульных образовательных программ; на основе анкетирования слушателей и членов профессиональной преподавательской команды в процессе проведения модульных образовательных программ и по итогам.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности организации проведения модульных образовательных программ с использованием имитационного тренажёра и дистанционных компонент, обеспеченных образовательным порталом. Слушатели и члены профессиональной преподавательской команды отмечают актуальность содержания курсов, их инновационный характер в части контента и технологий обучения, значимость для дальнейшей профессиональной деятельности как слушателей, так и профессиональной команды преподавателей, насыщенность, благоприятную атмосферу, возможность получить профессиональную консультацию и решить ряд профессиональных вопросов, интеграцию специалистов муниципального и регионального уровней управления образованием и служб методической поддержки в проектировании совместных инновационных проектов. Слушатели отметили ценность дистанционных компонент, обеспеченных образовательным порталом, и учебно-методических материалов, вошедших в папку слушателей. Содержание дистанционных компонентов и изданные учебно-методические пособия и сборники нормативно-методических материалов – один из результатов работы про-

фессиональной команды преподавателей, тренеров, тьютеров, консультантов, экспертов и слушателей.

В ходе выполнения третьего этапа проекта отработана и проанализирована модель организации выездных курсов для организации обучения (повышения квалификации) специалистов разных уровней (муниципальный, региональный) в регионах, что даёт основания для использования результатов проекта в проведении модульных образовательных программ повышения квалификации кадров управления образованием в регионах Северо-западного федерального округа.

Речь идёт о выстраивании модели многовекторной системы непрерывного образования, представляющей собой единство:

– новых образовательных технологий – технологии инноваций,

– новых экономических механизмов в сфере образования – экономические инновации;

– новых методов и приемов преподавания и обучения – педагогические инновации;

– новых организационных структур и институциональных форм в области образования – организационные инновации.

Эта модель ставит нас в условия изменения подхода к организации взаимодействия с возможными участниками курсов повышения квалификации – перехода от линейной системы взаимодействия к нелинейной, в основе которой лежат принципы взаимодоверия, взаимонеобходимости, готовности принять иной опыт, отказ от закрытости систем, согласование ценностей и др.

Рабочая группа и профессиональная команда преподавателей готовятся к реализации такого сетевого нелинейного взаимодействия.

Специалистами Петрозаводского государственного университета, Министерства образования, муниципалитетов подготовлены необходимые условия для организации обучения с использованием активных форм, методов, технологий, в том числе дистанционного обучения, сетевых технологий (видеоконференций, форумов, чатов, электронных рассылок т.д.).

Намечена программа дальнейшего сотрудничества Петрозаводского государственного университета с органами управления

образования (муниципалитетов, региона), учреждениями профессионального образования Северо-западного федерального округа по реализации образовательных модульных программ с использованием современных образовательных технологий, включая имитационные тренажёры, дистанционные формы обучения.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.Ю. Афонина (Пенза)

Современная образовательная ситуация, сложившаяся в России, четко обозначена социальным заказом на подготовку педагогических кадров, обладающих не только глубоким багажом знаний, профессиональных умений и навыков, но и разносторонним опытом, в котором значительное место должен занять опыт проектной деятельности. Именно проектная деятельность дает возможность самореализации, интеграции теоретической и практической подготовки, умения работать в команде единомышленников для достижения личностно и профессионально значимой цели. Вместе с тем современные образовательные реалии открывают новые возможности для использования в этом плане всего ресурса современных компьютерных технологий, позволяя максимально интенсифицировать процесс формирования данного опыта в период обучения студентов вузов.

Изложенные выше обстоятельства делают весьма актуальной проблему поиска эффективных и доступных для массовой практики педагогических технологий и условий организации проектной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку. Анализ научно-педагогической литературы [1, 2, 5, 6] показывает, что данные условия позволяют обеспечить новое качество образования и побуждают учащихся проявлять следующие способности:

- осмысление своей деятельности с позиций ценностного подхода;
- целеполагание;
- самообразование и самоорганизация;

- синтезирование, интеграция и обобщение информации из разных источников;

- умение делать выбор и принимать решения.

Таким образом, актуальность условий организации проектной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку для современного образования определяется многоцелевой и многофункциональной направленностью, а также возможностью её интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением студентами системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями происходит многостороннее развитие личности.

В иноязычном образовании метод проектов применяется на этапе творческого применения языкового материала, когда обучающиеся подготовлены в рамках определённой тематики к использованию языка в его прямой функции – формирования и формулирования мыслей. В этом случае занятия по иностранному языку превращаются в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются интересные, практически значимые и доступные студентам проблемы с учётом особенностей культуры страны изучаемого языка и по возможности на основе межкультурного взаимодействия.

Проектная технология обучения иностранному языку студентов является одной из образовательных тактик, обеспеченных довольно надёжным научно-методическим инструментарием [6, 7]. В проектном обучении моделируются те же обобщенные этапы и процессуальные процедуры, что и в реальной работе над проектом в любой сфере деятельности. В теории и практике проектирования обычно выделяются следующие этапы разработки проекта:

1. Исходный:

- разработка проектного задания:

- определение целей исследовательской деятельности;

- выдвижение проблемы исследования по результатам анализа исходного материала: обоснование её актуальности (через выявление противоречия), анализ изученности проблемы, обоснование практической значимости результата намечаемого исследования, вербальное оформление проблемы (на данном

этапе должна превалировать самостоятельная деятельность студентов, что достигается такими формами образовательной деятельности, как «мозговая атака», «круглый стол», эвристическая беседа и т. п.);

- определение основной идеи проекта в связи с исследуемой проблемой;
- формулирование темы проекта;
- определение объекта исследования;
- выявление предмета исследования;
- формулирование гипотезы о предполагаемых результатах исследования и путях их достижения;
- определение направлений работы и непосредственных задач;
- определение способов поиска источников информации по направлениям;
- определение формы конечного продукта проектной деятельности.

2. Разработка проекта:

-планирование работы:

- определение средств и методов достижения цели проекта;
- определение масштабов проектной деятельности, степени интеграции с другими предметами, предполагаемых сложностей;
- определение сроков выполнения проекта, разделение всей работы на этапы, составление плана и графика промежуточной отчётности;
- разработка содержания этапов;
- выбор процедуры сбора и обработки необходимых данных;
- выбор способа оформления результатов и сценария презентации;
- формирование команды, распределение обязанностей;
- обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания;
- определение форм и методов управления и контроля со стороны педагога.

3. Реализация проекта:

- самостоятельное практическое выполнение индивидуальных или групповых заданий в соответствии с планом и расписанием во внеаудиторное время, консультации преподавателя в соответствии с графиком;
- сбор, анализ и обобщение информации из разных источников;
- промежуточные обсуждения полученных данных в группах;
- контроль и коррекция промежуточных результатов, соотнесение их с целью, руководство, координация работы учащихся со стороны руководителя проекта;
- составление отчёта по итогам исследовательской деятельности;
- оформление материалов для презентации: подготовка наглядно-графического материала, разработка аудио-видеоряда проекта.

4. Завершение проекта:

- презентация проекта;
- экспертиза проекта в соответствии с заданными критериями;
- рефлексия: обсуждение процесса, итогов работы, групповых и личностных достижений.

Педагогические исследования определяют проектную деятельность двумя ключевыми понятиями: проблема и продукт [6]. А правильная постановка проблемы и удачно найденная форма конечного продукта являются гарантией успеха проектной деятельности. Далее «с подачи» преподавателя проблемы выдвигаются студентами. Но педагог должен заранее найти и сформулировать несколько вариантов проблем, которые важно исследовать в русле намеченной тематики. На первом занятии педагог с помощью наводящих вопросов, создания ситуаций, способствующих определению проблем, в рамках таких форм образовательной деятельности, как «мозговая атака», «круглый стол», эвристическая беседа и т. п. стимулирует студентов к личному, самостоятельному выбору. Крайне желательно, чтобы

здесь же состоялось предварительное определение формы конечного продукта проектной деятельности.

Таким образом, условия организации проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку основаны на личностно-деятельностном подходе и в большей степени способствуют формированию вторичной языковой личности, развитию и совершенствованию первичной языковой личности, а значит и совершенствованию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции студентов в целом [7].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989.

2. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В.В. Гузеев – М.: Просвещение, 1996.

3. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский – М.: Академия, 2001.

4. Зверева, Н. М. Практическая дидактика [Текст] / Н.М. Зверева – М.: Педагогическое общество России, 2001.

5. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин – М.: Наука, 1997.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под. ред. Е. С. Полат [Текст] – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

7. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 2000.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС 2 ПОКОЛЕНИЯ

Ю.А.Башкатова (Ярославль)

В связи с новыми задачами, которые ставят перед образовательными учреждениями разработчики нового проекта Го-

сударственных стандартов начального общего образования, необходимо пересматривать и, ставшие уже классическими, формы работы психологической службы школы. Речь не идет о создании новых направлений работы, а скорее об их интеграции в образовательный процесс, т.к. автономное существование психолога школы от процесса обучения уже невозможно. В качестве примера подобной интеграции мы представляем коррекционную работу с агрессивными учащимися младшего школьного возраста.

Бэрон Р. и Ричардсон Д. [1] выделяют следующие группы факторов, которые способствуют формирования агрессивного поведения: влияние семьи, взаимодействие со сверстниками, влияние символических примеров на формирование агрессивного поведения (СМИ) и биологические факторы. Что касается последних вдух групп факторов, то после многолетних исследований с использованием самых разнообразных методов и приемов до конца так и не выяснена степень влияния СМИ на агрессивное поведение, а роль биологических факторов при организации коррекционной работы, учитывать необходимо, но воздействовать на них не представляется возможным, если мы не говорим о патологических проявлениях агрессии, в этих случаюях применяется медикаментозная терапия. Поэтому, при организации коррекционной работы с агрессивными учащимися младшего школьного возраста нами учитывается влияние одноклассников на формирование агрессивных поведенческих проявлений, а также роль педагога и семьи. Опираясь на данные факторы, мы выделили следующие направления работы: проведение групповых коррекционных занятий с агрессивными учащимися одного класса; проведение классных часов в данном классе, темы которых дублируют тематику групповых занятий, работа с классным руководителем с целью выявления способов взаимодействия с детьми, стиля педагогического общения и коррекции тех поведенческих проявлений, которые провоцируют формирование агрессии у учащихся; работа с родителями с целью диагностики стиля семейного воспитания и его коррекции посредством проведения индивидуальных консультаций.

Термин «агрессия» рассматривается нами как «любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [1; 27]. В основе нашей коррекционной работы лежит предположение Э. Вагнера о том, что «главной детерминантой агрессивного поведения является не наличие сильно развитых агрессивных установок, а отсутствие или слабая выраженность установок на социальную кооперацию и доброжелательное межличностное общение» [3; 65]. Целью нашей коррекционной работы является формирование у детей социально приемлемых способов выражения агрессии через развитие коммуникативных умений. Понятие «коммуникативные умения» мы определяем, как владение теоретическими знаниями и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе общения. Обозначенная цель коррекционной работы согласуется с требованиями ФГОС, разработчики которых считают работу, направленную на развитие коммуникативной сферы учащихся младшего школьного возраста, одной из приоритетных [2]. Таким образом, реализуемые нами коррекционные мероприятия решают задачи и общего образования, т.е. интегрируются в учебный процесс.

При организации коррекционной работы нельзя не учитывать и ценностные ориентации современного образования, а именно: формирование таких условий развития общения, при которых учащиеся приобретут умение работать в команде; учитывать различные точки зрения; признавать право каждого на собственное мнение.

Поэтому, мы определяем следующие принципы коррекционной работы: интегрированность в образовательный процесс, согласованность с требованиями современных стандартов образования и комплексный характер реализуемых мероприятий.

Реализация данных принципов и ценностных ориентаций позволит учащимся в будущем стать более конкурентноспособными на рынке труда, эффективно разрешать возможные

проблемы и затруднения, и, что наиболее важно, оптимизирует взаимодействие субъектов образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия [Текст]. / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1999.

2. 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. – 151с.

3. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей [Текст] / Т.П. Смирнова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 154с.

УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Т.А. Болдова (Москва)

Введение Интернет - технологий в обучение иностранным языкам, и, прежде всего, информационных и коммуникационных средств, рассматривается, как совокупность методов и технических средств получения, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

Речь идёт, об изменениях, в содержании методической подготовки будущих преподавателей иностранных языков за счет включения в нее знаний и умений, необходимых для использования Интернет - технологий в обучении иностранным языкам, для интерактивного взаимодействия в телекоммуникационных сетях. Преподавателям и студентам педагогических факультетов особенно необходимы методические материалы анализа Интернета, которые в дальнейшем помогут сформировать предпосылки для ориентации будущих преподавателей в виртуальном пространстве www и в материалах Интернета, ко-

торые они будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что экранная культура способствует диверсификации и мультипликации источников обучения; это не только средство усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способ информационного обмена, необходимый в системе обучения иностранным языкам. При этом важно, как студент способен разложить информацию на маленькие специфические части и как он может объединить, сгруппировать небольшие порции информации. Если взять, как базис, основное значение предварительных знаний, то в немецкой дидактике утверждается: что новый учебный материал существует не как информация, которую следует передать студенту, а как информация, которая ассимилируется с его предварительными знаниями. А это делает возможным конструирование и понимание актуальной информации самим студентом; каждый студент учит, что-то свое, отличное от других; обучение - это процесс «переконструирования предыдущих знаний», сопровождаемый рефлективными процессами; знания возникают в социальном контексте.

С точки зрения когнитивной психологии утверждается, что знания не «трансформируются от обучающего к обучаемому», и что «знания - это не копия реальности, а конструкция самого человека». Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания, при этом знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов (know that), а как процедурные знания (know how), имплицитные знания. Обучение в сети www происходит на основе гипертекста, который предоставляет студенту гибкость во времени, индивидуальный темп работы, материал, соответствующий каждому как по его желаниям, так и по его потребностям, а также возможность повторения учебного материала, исходя из удобства в работе самого студента.

Сеть www изменяет учебную деятельность студента, она предстаёт как, визуальная работа с трехмерной и многомерной графикой, виде схем, таблиц, анимации, видеоклипов; «шаблонных преобразований» виртуальных ситуаций; осуществления

поисковых действий во всем информационном массиве сети www, преобразования гипертекста как объекта. Методологическая дискуссия на современном этапе базируется в первую очередь на парадигме обработки информации - эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Обучение с использованием Интернет-технологий должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающими людьми; обмена, который совершается в каждом акте жизнедеятельности и на протяжении всей жизни человека, и который предполагает не только усвоение, но и передачу, генерирование информации. Интерактивные, технологии порождают множество проблем, связанных с тем, что сегодня называется обществом знания, информационным обществом. Новые информационные технологии создают новую жизненную среду человека и ставят под вопрос многие привычные способы ориентации в мире и традиционные человеческие ценности, т.е. ставят перед лицом человека новые трудности, новые проблемы. Так, новым технологиям отдается лидирующая роль, так как с их помощью возможны любые аутентичные ситуации (симулятивные формы общения на форумах и в чатах), где действующие лица в придуманном окружении берут на себя настоящие осмысленные функции, которые они действительно проводят. Симулятивное сетевое окружение означает аутентичную ситуацию, когда используются технические средства, которые позволяют определенным образом действовать, как будто студенты находятся в достоверной для них ситуации в реальном мире. Но здесь можно быть как зрителем этой игры, так и действующим лицом в определенной роли.

В информационном обществе радикально трансформируются механизмы «потребления» знаний, которое во все большей мере начинает воздействовать на способы и формы их производства, задавая определенные требования к характеристикам тех (новых) знаний, которые еще только предстоит получить. Речь идёт о предстоящих социальных трансформациях — становлении «общества знаний», которое изменит природу труда, высшего образования и способ функционирования всего обще-

ства как сложной взаимосвязанной системы. Информационные знания формируют студента, как личность. «Знание как осведомленность» («knowledge of familiarity») приобретается в процессе работы в некоторой группе, коллективе и включает приобретенный здесь профессиональный опыт. «Пропозициональное знание» («propositional knowledge») обычно ограничивается «формально выразимым», вербализованным знанием, выраженным в формах, соответствующих стандартам данной науки или иной сферы человеческой деятельности. Экспертное знание понимается, главным образом, как сочетание этих трех типов знания. В этом контексте неявное (tacit) знание понимается как сочетание «личностного знания» и «знания как осведомленности» [2]. Разумеется, сама проблема «сеть www и знание» выходит далеко за рамки собственного вопроса приобретения и представления знаний, решаемых сегодня при работе в сети www. Взгляд на Интернет, как на техническое устройство (артефакт), выполняющее скорее функцию посредника в передаче знания от одного человека к другому и скорее играющее роль своеобразного текста. Заполнение базы знаний, осуществленное инженером в результате работы с экспертом, предлагает, конечно, формулировку правил (например, правил продукции), которые входят в базу знаний и необходимы для выполнения системой ее функций. Тем не менее, эти правила обычно не могут претендовать на самостоятельный статус – т.е. статус правил, в соответствии с которыми действительно мыслит эксперт и действительно функционирует «некомпьютерное» знание.

Связь этих вопросов с вопросами онтологии знания в наиболее яркой форме была продемонстрирована К.Поппером, которые описываются следующим образом:

1. «Предположим, что все наши машины и орудия труда разрушены, а также уничтожены все наши субъективные знания о машинах и орудиях труда и умение пользоваться ими. Однако, библиотеки и наша способность учиться, усваивать их содержание, выжили. Понятно, что после преодоления значительных трудностей наш мир может начать развиваться снова».

2. «Как и прежде, машины и орудия труда разрушены, уничтожены также и наши субъективные знания, включая субъ-

ективные знания о машинах и орудиях труда и умение пользоваться ими. Однако, на этот раз, уничтожены и все библиотеки, так что наша способность учиться, используя книги, становится невозможной». В этом случае, считает Поппер, возрождение нашей цивилизации не произойдет в течение многих тысячелетий [1; 112].

На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью Интернет - технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Мы наблюдаем взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. При этом речь идёт о переходе от классической «моно предметной» парадигмы системы обучения к когнитивной, системно-синергетической, междисциплинарной парадигме, о проблеме перехода от процесса обучения к процессу самообучения.

Формирование Европейского пространства высшего образования идёт через подключение к Европейскому пространству научных исследований. В высших учебных заведениях идет процесс переориентации преподавания с предметного подхода (классификация и описание фактов и явлений) на компетентностный, связанный в обучении иностранным языкам и культурам, с формированием определенных умений, компетентностей в конкретных сферах продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Поппер, К. Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания: Пер. с англ. [Текст] / К.Р. Поппер. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПЛ «Ермак», 2008. – 283с.

2. Редюхин, В.И. Синергетика – синяя птица образования // Научно-исследовательский семинар при Институте философии РАН и Московском синергетическом форуме. – 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iph.-ras.ru:8100/~spts/index.htm

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

И.А. Бугайчук (Ярославль)

В условиях информатизации российской системы образования предъявляются новые требования к профессиональной компетентности учителя и требования к качеству подготовки педагогов. Согласно новому Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденному в 2010 году, от современного педагога требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих, наряду с его фундаментальностью и соблюдением требований Государственных образовательных стандартов, развитие коммуникативных, информационных и профессиональных компетенций, потребностей в самообразовании. Отсюда, важнейшей задачей педагогического саморазвития сегодня является формирование информационно-коммуникационной компетентности педагога (ИКТ-компетентности).

Формированию ИКТ-компетентности педагогов уделяется в последнее время пристальное внимание. Так, А.А. Елизаров под данным видом компетентности понимает совокупность знаний, умений и опыта деятельности, причём именно наличие такого опыта, является определяющим по отношению к выполнению профессиональных функций [3].

О.Н. Шилова и М.Б. Лебедева определяют ИКТ-компетентность как способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий [5].

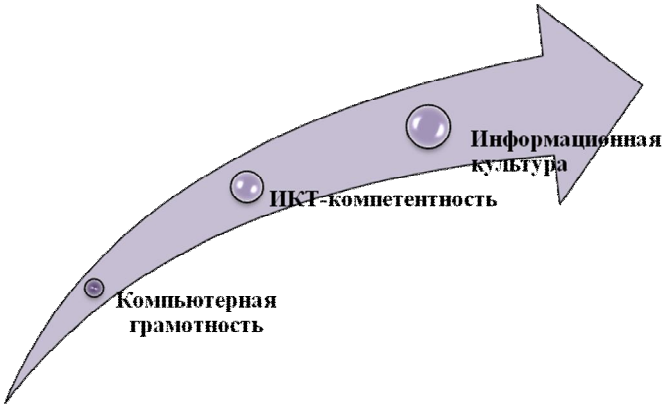
В.Ф. Бурмакина и И.Н.Фалина под ИКТ-компетентностью подразумевают уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков[1].

В современных педагогических исследованиях говорится о том, что наряду с явными возможностями, которыми обла-

дают ИКТ, есть ряд скрытых развивающих возможностей, которые состоят в следующем:

- трансформирование (преобразование) педагогической деятельности: пересмотр традиционных установок обучения, поиск и выбор педагогических технологий, адекватных ИКТ, переход к личностно-ориентированному обучению, культивирование педагогической рефлексии;
- формирование сетевых педагогических сообществ на основе новых сервисов Интернет: обмен педагогическим опытом, сетевое взаимодействие на основе обмена знаниями, консультирование, создание коллективных гипертекстовых продуктов;
- обеспечение непрерывности процесса повышения квалификации учителей в области ИКТ с привлечением дистанционных образовательных технологий и новых сетевых сервисов;
- формирование нового самоорганизующего, общественного типа мышления.

Отметим, что в «новой школе» ИКТ-компетентность педагога пронизывает все виды его профессиональной деятельности и носит «надпредметный», общеучебный, общеинтеллектуальный характер. Связано это, в первую очередь, с необходимостью и готовностью работать в новой информационной образовательной среде (ИОС), принципиальное отличие которой от традиционной заключается в специфике ее технологической подсистемы. Ведь интеграция ИКТ в образовательный процесс любого образовательного учреждения сопровождается радикальными изменениями во всех других подсистемах (дидактической, организационной, экономической, теоретико-методологической) образовательной системы. Но для эффективного использования возможностей ИОС педагог сам должен обладать полным набором пользовательских, ориентировочных, инструментальных компетенций, которые формируются через восхождение по лестнице образовательных результатов: компьютерная грамотность → информационно-коммуникационная компетентность → информационная культура.



Исходя из этого, можно выделить три уровня владения ИКТ-компетентностью, опираясь на исследования Д.А Иванова, К.Г. Митрофанова и др. [4]:

1) базовый – на данном уровне накапливаются базовые знания, умения и навыки, необходимые для знакомства с компьютерной грамотностью; применение ИКТ на данном уровне минимально: владение общими приемами создания, редактирования, сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде, представление информации средствами презентационных технологий, освоение навыков поиска информации в сети Интернет.

2) технологический – на данном уровне ИКТ становятся инструментом в осуществлении прикладной деятельности: оценка потенциала Интернет-ресурсов, степени их интерактивности и информативности с позиций целевой предметной области; анализ программных средств и ресурсов глобальной компьютерной сети с учетом основных технологических и технических требований; оценка качества, средств и форм представления в глобальной сети Интернет программно-технологического и информационного обеспечения и др.;

3) практический (профессиональный) – на данном уровне целесообразно говорить о создании новых инструментов для осуществления информационной деятельности.

В соответствии с трехуровневой моделью ИКТ-компетентности у педагога можно выделить:

- базовый уровень – инвариант знаний, умений и опыта, необходимый преподавателю-предметнику для решения образовательных задач средствами информационно-коммуникационных технологий общего назначения;
- предметно-ориентированный уровень – освоение ИКТ и формирование готовности к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике того или иного учебного предмета;
- педагогический (психолого-педагогический, методический, творческий) уровень – разработка собственных электронных средств учебного назначения, использование средств ИКТ для решения профессиональных и личных задач.

Структура определяемой таким образом ИКТ-компетентности выражается через компоненты, ориентируемые на работу с информационным потоком, которые, в соответствии с системным подходом, предполагают синтез теоретических знаний и практических навыков и включают ряд способностей профессионально-педагогической компетентности учителя.

Синтез теоретических знаний и практических навыков представляется в виде трех структурных компонентов:

- методологического компонента;
- методического компонента;
- информационно-коммуникационно-технологический компонент (ИКТ-компонент).

Последний, в свою очередь, представляет способность педагога эффективно применять информационно-коммуникационные технологии не только для подготовки методического и дидактического материала к занятию, но знать и использовать их возможности при проектировании занятия, что невозможно без знаний особенностей дидактического цикла и его реализации в образовательном процессе. Фактически теоретические знания и практические навыки ИКТ-компонента являются проявлением компетентности в области использования информаци-

онно-коммуникационных технологий, ИКТ-компетентности преподавателя.

Однако проведённые исследования показали, что интенсивность и эффективность применения информационных технологий учителей-предметников не отвечают требованиям современной школы. Главными препятствиями на пути широкого и массового внедрения информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс является недостаточная материально-техническая база и недостаточная профессиональная и психологическая готовность педагогов к их использованию [1].

Способом преодоления барьеров, с которыми сталкивается современный учитель в условиях информатизации образования, может являться только переход на инновационный уровень осуществления им своей профессиональной деятельности путем активизации личных усилий в направлении:

- корректировки отношения к информационно-коммуникационным технологиям и их дидактическим возможностям, призванным внести цивилизованные методы в условия труда учителя (создание нового уровня положительной мотивации в профессиональной деятельности педагога, готовность передать часть своих полномочий компьютеру и т.д.);
- преодоления неуверенности в своей способности освоить необходимые навыки и приобрести умения работы на компьютере и создания программных продуктов;
- повышения квалификации, включая самообразование, результатом которого является приобретение преподавателем умений по внедрению ИКТ в свою предметную область.

Таким образом, первым шагом в данном процессе должно стать осознание педагогом необходимости преодоления кризиса путем привлечения всех внешних возможностей и внутренних резервов личности с целью продолжения творческой деятельности в новых, современных формах после соответствующего повышения квалификации.

Повышение квалификации учителя в области ИКТ должно осуществляться с целью повышения качества и эффективности педагогического труда в условиях формирующегося информационного общества.

Задача такого самосовершенствования учителя – повышение качества обучения в плане формирования базовых и специальных предметных компетенций учащихся. А это осуществимо, если профессиональная подготовка учителя в области ИКТ будет [3]:

- базироваться на психолого-педагогических основах осуществления им профессиональной деятельности, включающих как ключевые, так и специальные компетенции;
- реализовываться как комплексная модель, связанная с возрастанием информатизации общества;
- способствовать развитию мотивации учащихся в освоении предмета, их познавательной деятельности и социальной активности;
- служить стимулом дальнейшего развития профессионально-информационной культуры учителя и сохранения способности учиться на протяжении всей активной фазы жизни.

Теми специалистами, задача которых – помочь педагогу преодолеть психологический, учебно-методический и технический барьеры в его современном профессиональном росте, должны являться разработчики программ и преподаватели курсов повышения квалификации в области ИКТ. При разработке и внедрении таких программ, включающих систему мероприятий по решению указанных задач, необходимо учитывать:

- полный комплекс проблем, возникающих в процессе осуществления учителем своей профессиональной деятельности на этапе информатизации учебного заведения;
- деятельностные стратегии в курсе предметно ориентированной профессиональной подготовки в области ИКТ;
- необходимость формирования как пользовательской, так и продуктивной ИКТ-компетентности;
- способы оптимизации инновационной деятельности в условиях информатизации образования;
- информационные и методические аспекты данной предметной области в условиях внедрения ИКТ в процесс обучения и воспитания;
- методические аспекты применения ИКТ по конкретному преподаваемому предмету.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бурмакина, В.Ф., Зелман, М., Фалина, И.Н. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей [Текст] / В.Ф. Бурмакина, М. Зелман, И.Н. Фалина. – М.: Международный банк реконструкции и развития. Национальный фонд подготовки кадров. Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, 2007.

2. Горбунова, Л.М., Семибратов, А.М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределенности // Конференция ИТО. – 2004 [Электронный ресурс].URL: http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.htm (дата обращения: 14.12.2010).

3. Елизаров, А.А. Базовая ИКТ компетенция как основа Интернет-образования учителя [Ткст] // Тезисы доклада на конференции RELARN июнь 2004. [Электронный ресурс]. URL: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html (дата обращения 10.12.2010).

4. Иванов, Д.А, Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

5. Лебедева, М.Б., Шилова, О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? [Текст] / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – №3. – 2004. – С.95-100.

6. Сайков, Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство [Текст] / Б.П. Сайков // – М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005.

СТРЕСС-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ВАЖНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Т.В. Бугайчук (Ярославль)

Преобразования в обществе определили серьезные изменения системы образования в нашей стране. Эти изменения затронули и сферу высшего профессионального педагогического образования, поскольку именно она является тем основанием, на котором выстраивается пирамида специальных педагогических знаний. Это поставило задачу перевода педагогической деятельности преподавателей на качественно новый уровень. Проблема оптимизации педагогической деятельности является одной из актуальных проблем отечественной педагогической психологии и педагогики. Большое внимание данной проблеме уделяется в рамках деятельностного подхода (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Особое значение в педагогической психологии и педагогике придается личностным качествам педагога, влияющим на педагогический процесс [3]. При этом личностные качества педагога могут рассматриваться только в неразрывной связи со структурой педагогической деятельности, в которой они проявляются и развиваются. Различные подходы к анализу структуры педагогической деятельности предложены в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Якунина и др. Каждый из структурных компонентов педагогической деятельности предъявляет высокие требования к такому интегральному качеству педагогов, как стрессоустойчивость.

Отметим, что применение новых методов в педагогической деятельности практически всегда приводят к тому, что преподаватель попадает в зону неустойчивой компетентности или в зону некомпетентности. В этом случае стресс неизбежен. И тогда деятельность по управлению стрессом является просто необходимой для преподавателя вуза, причем как для поддержания эффективности основной деятельности, так и для сохранения своего здоровья и работоспособности, а стресс-менеджмент становится для него важной профессиональной компетентностью.

Профессиональный стресс – многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека.

С точки зрения Ю.В. Щербатых, факторы, вызывающие профессиональный стресс, можно достаточно условно разделить на объективные (мало зависящие от личности работника) и субъективные (развитие которых больше зависит от самого человека) [7]. К первой группе относятся вредные характеристики производственной среды, тяжелые условия работы и чрезвычайные (форс-мажорные) обстоятельства. К неблагоприятным условиям работы, провоцирующим развитие производственного стресса, можно отнести высокий темп деятельности, длительную работу, «рваный» темп деятельности, повышенную ответственность, значительные физические нагрузки и т. д. Субъективные факторы стресса можно разделить на межличностные (коммуникационные) и внутриличностные. Стрессы первой группы могут возникать при общении с вышестоящими должностными лицами, подчиненными и коллегами по работе (равностатусными работниками). Внутриличностные стрессы, в свою очередь, можно подразделить на профессиональные, стрессы личностного характера и стрессы, связанные с плохим соматическим здоровьем работников. Профессиональные причины стрессов обусловлены нехваткой знаний, умений и навыков, а также ощущением несоответствия между трудом и вознаграждением за него. Причинами стрессов личностного характера являются низкая самооценка, неуверенность в себе, страх неудачи, низкая мотивация, неуверенность в своем будущем и т.д.

В.И. Журавлев выделяет следующие группы стрессовых состояний преподавателей, негативно влияющих на эффективность педагогической деятельности:

Группа 1. Стрессовые состояния психические: гневное самовыражение в словах, поступках, депрессия, дурные предчувствия, озлобленность против учащихся, озлобленность против коллег, нервное потрясение, когнитивная ригидность (переживание трудностей перестройки восприятия и представлений в изменившейся обстановке), страх (переживание угрозы нор-

мальной жизнедеятельности и профессиональной самореализации), тревожность, стыд, фрустрация.

Группа 2. Стрессовые состояния нравственно-психические: озлобленность против партнеров по педагогической деятельности, проявляемая в поведении и поступках, отвращение к коллегам, демонстрируемое в поведении и отношениях, чувство неопределенности в месте работы, проживания, чувство неустроенности в социальном плане, утрата интереса к работе.

Группа 3. Стрессовые состояния, пограничные с патологией: навязчивые идеи физической расправы с виновниками стресса, навязчивые мысли о суициде, недомогание, разрушающее работоспособность, потеря сна, усталость, парализующая способность сопротивляться обстоятельствам, ярость, сопровождающаяся потерей самообладания [2].

Вышеперечисленные реакции на стрессоры профессиональной среды деструктивно сказываются не только на самочувствии педагога, но и на его деятельности, проявляясь в ней в разнообразных формах и приводя к негативным последствиям в реализации любого из ее компонентов, поэтому важно управлять стрессом.

Стресс-менеджменту как важной профессиональной компетентности преподавателя педагогического вуза и посвящена данная статья.

По мнению О. Беловой, вполне логично понимать под стресс-менеджментом процесс управления стрессом, который включает в себя три главных направления: профилактику стрессогенных факторов (стрессоров), уменьшение напряжения от неизбежных стрессоров и организацию системы преодоления их негативных последствий. В стресс-менеджменте профессиональной деятельности можно выделить два основных уровня: управление стрессами на уровне организации и управление стрессами на уровне отдельной личности [1].

А.В. Стеганцев, говоря о миссии стресс-менеджмента, отмечает, что она заключается в том, чтобы помочь людям сохранять их эффективность и обеспечивать их безопасность при осуществлении ими деятельности в зонах низкой компетентности и некомпетентности [4].

Мы считаем, что на эффективность педагогической деятельности при переходе на новые образовательные стандарты, большое влияние будет оказывать определенный уровень развития данной профессиональной компетенции у преподавателя. В качестве характеристики ее уровней можно рассмотреть, например, уровни, предложенные О. Беловой (Табл.1).

Таблица 1

Компетенция стресс-менеджмент и уровни ее проявления (по О. Беловой)

Уровень	Характеристика
1 уровень	Эффективно работает в ситуации с низким уровнем стресса, способен поддерживать концентрацию в течение ограниченного периода напряженности, ищет баланс между обязанностями на работе и обязанностями в личной жизни.
2 уровень	Приспосабливается к непродолжительным сильным стрессовым ситуациям, сохраняет самообладание, в ситуации короткого, но интенсивного стресса, осознает личные стрессоры и предпринимает действия для того, чтобы ограничить их влияние, контролирует возможные проблемы и стрессы (например, не слишком остро реагирует на то, что говорят другие, и т.д.).
3 уровень	Адаптируется к длительным стрессовым ситуациям, эффективно противостоит длительным стрессам, изменяя методы работы. Способен принимать эффективные решения в стрессовой ситуации.
4 уровень	Использует стратегии управления стрессом, развивает и применяет стратегии совладания со стрессом (например, физические упражнения, массаж, курсы стресс-менеджмента). Признает необходимость регулировать степень рабочей нагрузки, участвует в разработке процедур, способствующих понижению уровня стресса, без снижения производительности.
5 уровень	Помогает другим управлять стрессом. Демонстрирует поведение, которое помогает другим оставаться спокойными, но сосредоточенными и энергичными в течение всего периода стресса. Использует свой личный опыт для того, чтобы помогать другим распознавать и совладать со стрессом. Ищет способы совладания со стрессом или снижения напряжения.

Сегодня успешно решать задачи по управлению стрессом можно только с помощью действенных и удобных в применении технологий.

Хочется обратить внимание на то, что у каждого человека есть индивидуальный временной предел стресса. Одни могут

выдерживать большие перегрузки длительное время, адаптируясь к стрессу, другие нет, так как даже небольшая дополнительная нагрузка может их выбить из колеи. А есть люди, которых стресс стимулирует, они только и могут работать с полной отдачей именно в условиях стресса.

Опираясь на различные источники, отметим, что у каждого индивида есть свои способы борьбы со стрессами, среди которых часто называют: разгружать себя эмоционально; находить новые увлечения; рационализировать рабочий день; планировать работу по своим возможностям; систематически изыскивать время для отдыха с семьей; относиться ко всему философски; переключаться на другие виды деятельности; общаться с коллегами и расположенными к тебе людьми; переменить привычную обстановку; сменить мебель, переставить ее; на работу и с работы ходить пешком; до начала работы составить план на текущий день и настроить себя; комбинировать работу в кабинете и на местах; в течение дня несколько раз послушать музыку; чередовать работу, меняя тактику, никогда не брать работу на дом; активно отдыхать в свободные дни; организовать систему самоконтроля; находить интересных помощников; разгружать себя, делегируя полномочия.

Индивидуальным мерам профилактики, ослабления и предотвращения негативного воздействия стресса преподавателям можно научиться на специальных тренинговых курсах, которые организованы на факультете повышения квалификации университета в рамках модуля «Личность и индивидуальный стиль деятельности преподавателя высшей школы», а также индивидуально. К таким мерам относятся, прежде всего, умение расслабляться (релаксация) и модификация поведения. Важнейшим фактором является также поддержание физического здоровья и физической активности.

Способность техник релаксации уменьшать стресс доказана еще в 30-е годы XX в. Пациентов учили последовательно концентрироваться на разных частях тела, попеременно расслабляя и напрягая мышцы. Сосредоточив свое внимание на ощущениях, которые возникают при расслаблении, они постепенно достигают все более и более полной релаксации. Со вре-

менем эти базовые техники были усовершенствованы. Релаксация в современной интерпретации объединяет два подхода - аутотренинга и медитации.

Модификация включает в себя формирование позитивной эмоциональной реакции на стрессовые обстоятельства и новые формы поведения.

Таким образом, стресс-менеджмент может выступать как профессиональная компетенция для преподавателя вуза при переходе на новые образовательные стандарты. Технологии управления стрессами могут быть рассмотрены на курсах переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Белова, О. Стресс-менеджмент [Текст] / О. Белова // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2009. – № 2.

2. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии [Текст] / В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 183с.

3. Карапетян, Л.В. Профессиональная стрессоустойчивость преподавателя колледжа как субъекта педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Карапетян. – Екатеринбург: [б.и.], 2000.

4. Стёганцев, А.В. Использование компетентностного подхода при создании и проведении бизнес-тренинга (с иллюстрациями из тренинга по управлению стрессом) // Доклад на 10-й Конференции СПб Клуба консультантов и тренеров. – 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://www.b-trainers.ru (дата обращения 17.02.2011).

5. Шермерорн, Дж. Организационное поведение [Текст] / Джон Шермерорн, Джон Хант, Р. Осборн. – СПб.: Питер, 2006.

6.Шульц, Д. Психология и работа [Текст] / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Питер, 2003.

7.Щербатых, Ю.В. Психология стресса и его коррекции [Текст] / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Валеева (Шуя), И.Л. Берегова (Шуя)

В условиях трансформации общественных отношений все больше возрастает экономическая и социальная значимость системы дополнительного профессионального образования, являющейся существенной основой процесса формирования трудовых ресурсов и воспроизводства интеллектуального капитала в целом. Дополнительное профессиональное образование позволяет приобрести навыки, наиболее актуальные и востребованные в настоящий момент на рынке труда, делает специалиста конкурентоспособным, повышает его творческую самореализацию.

О необходимости и практической значимости формирования профессиональной компетентности современных педагогов говорится в научных трудах, посвященных анализу деятельности учителя и процесса его подготовки и переподготовки. Одной из важнейших предпосылок повышения качества образования в условиях его модернизации названы «повышение квалификации учителей по новому содержанию общего среднего образования, реализация комплекса мер воспроизводства и поддержки кадрового потенциала образования и науки» [1].

Определение путей внедрения и фактов формирования инновационных технологий и практик в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров является приоритетной задачей модернизации российского образования.

Одной из стержневых линий дополнительного профессионального образования педагога становится процесс развития его профессиональной компетентности: педагоги должны быть готовы и способны осуществлять собственную профессиональную деятельность в условиях требований компетентностного подхода к образованию.

Эти требования профессиональной компетентности определяются образовательной политикой государства, государст-

венным заказом. Однако, по мнению многих специалистов ключевым в образовательной политике современной и будущей России должно стать понятие свободы выбора. Но свободы, понимаемой разумно, свободы в выборе технологий, дифференциации путей и методов образовательной деятельности, ведущих к государственно, общественно и личностно-значимым результатам, заложенным в виде образовательных ценностей и целей в соответствующих философско-образовательных парадигмах, политических доктринах и стратегических концепциях, а также в разнообразных образовательных стандартах.

Особое значение в этих условиях придается развитию системы дополнительного профессионального образования, призванной обеспечить готовность кадрового корпуса. В современном обществе любой специалист может быть уверен в своем будущем только в том случае, если его квалификация соответствует все возрастающим требованиям к уровню его знаний.

Инновационные модели дополнительного профессионального образования педагогов, направленные на изменения в личностных характеристиках самого педагога (его ценностных оснований, активной позиции, установок и др.), предусматривают изменения в формах организации обучения, управления и контроля, но не делают акцента на способе подбора методов обучения или на использовании каких-либо инновационных или традиционных технологий обучения и не ставят целью внедрение компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Данные выводы обосновывают необходимость создания системы курсовой подготовки, направленной на развитие профессиональной деятельности педагога и позволяющей реализовать механизм внедрения компетентностного подхода в систему образования.

Профессиональная компетентность учителя является основой его профессионально-личностной готовности к освоению профессиональной деятельности. В соответствии с этим развитие компетентности и профессионально-значимых личностных качеств определяется как возможная стратегия формирования готовности учителя к педагогической деятельности.

Главная составляющая педагогического мастерства учителя - профессиональная компетентность, отражает в конечном итоге эффективность деятельности педагога. Происходящая модернизация социальных функций учителя привела к изменению системы ценностей, развитию его способности к саморегуляции, формированию современного стиля мышления, готовности к принятию новаторских идей. Всё это поставило учителя в сложную ситуацию выбора и переосмысления своей Я - концепции, переоценки своих знаний и умений, условий жизнедеятельности, способов своего профессионального труда, сущностных аспектов целеполагания и целеосуществления.

Под профессиональной компетентностью учителя понимаем совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества. Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма учителя, т. е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Важнейшей задачей учителя является моделирование, проектирование и конструирование учебного процесса для любого сочетания начальных условий педагогической ситуации. Так как постоянно изменяются условия профессиональной деятельности: содержание, цели обучения, состав учебно-методических

комплектов (УМК), то и проблема развития профессиональной компетентности является чрезвычайно актуальной.

Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ШГПУ провел работу по изучению и анализу современного состояния дополнительного образования в университете и потребностей потенциальных потребителей в программах дополнительного профессионального образования.

Мы выяснили мнение потенциальных слушателей о необходимости получения дополнительного профессионального образования. И, если 82% опрошенных считают, что повышать свой профессиональный уровень необходимо постоянно, то18% уверены, что без обновления знаний, формирования новых компетенций можно работать вполне продуктивно.

В большинстве случаев педагоги понимают необходимость постоянного обновления содержания обучения в связи со стремительным ростом потоков и объемов информации, достижениями современной техники и технологий, использования информационно-коммуникационных технологий в сочетании с активными методами обучения. Готовность получить дополнительное образование платно высказали 77% опрошенных, 23% потенциальных слушателей ответили отрицательно.

Готовы платить за курсы повышения квалификации 19% потенциальных слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, за переподготовку на право ведения дополнительной деятельности – 2%, за получение дополнительной квалификации – 38%, получить новую специальность -47%

Анализ полученных данных показал, что наибольшая потребность у потенциальных слушателей в программах дополнительного профессионального образования по следующим направлениям: юриспруденция (38% опрошенных), экономика (35%), управление(28%), психология (27%), педагогика (23%), компьютерные технологии (19%), иностранный язык (16%).

По статистике ежегодно повышают свою квалификацию только чуть больше 10% работников образования. Хотя опрос, проведенный нами среди учителей и руководителей образова-

тельных учреждений Ивановской области показал необходимость обновления и актуализации знаний у подавляющего большинства учителей. Причем, если среди руководителей потребность в повышении квалификации испытывают 62%, то среди педагогов этот процент колеблется от 27 до 53 в разных районах. О необходимости получения дополнительных профессиональных навыков заявили 44% опрошенных. Исследование показало, что ряд учителей испытывают дефицит новых знаний по преподаваемому предмету (7,1%), по методике преподавания (28,6%), а также новых технологий, правовых знаний, современных достижений в науке.

Наряду с информационными технологиями большинство специалистов и руководителей образовательных учреждений считают необходимым использовать в своей преподавательской деятельности другие инновационные образовательные технологии. Ни один из опрошенных не отдал предпочтение исключительно традиционным методам обучения как более эффективным и менее трудоемким. В своей практической деятельности регулярно применяют инновационные технологии, в том числе и информационные 36% опрошенных. При этом потребность в освоении инновационных методик, альтернативных программ, новых тенденций в образовании можно поставить на второе место после информационных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гребнев, И.В., Лебедева, О.В. Теоретические основания развития методической компетенции учителя [Текст] / И.В. Гребнев, О.В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 21-25.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (утв. Правительством РФ от 29.12.01 № 175-р.) [Текст]. – М.: АПКиПРО, 2002. – 24 с.

3. Шестак, Н.В. Высшая школа: технология обучения [Текст] / Н.В. Шестак. – М.: Вузовская книга, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE-STUDY В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

К.М. Герасименко (Ярославль)

Вхождение России в мировое образовательное пространство, новые формы интеграции науки, образования и производства, растущие потребности в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетентности требуют изменения в содержании и структуре подготовки и повышения квалификации кадров. Происходит переход к сознательному усвоению информации с большей ориентацией на ее практическое использование в профессиональной деятельности.

Развитие дополнительного профессионального образования, направленного на формирование гибкой системы повышения квалификации, помогает взрослым людям ориентироваться в потоке информации, систематизировать и корректировать общекультурные и специальные знания. Соотношение воспринимаемого материала с собственным жизненным опытом побуждает слушателей критически мыслить, устанавливать причинно-следственные связи, обогащает личностный опыт, способствует развитию индивидуальности каждого специалиста.

Одним из эффективных способов дополнительной подготовки кадров является технология case-study (от английского case – случай, ситуация). Это технология активного проблемно-ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных педагогических проблем, изучаются слушателями, затем самостоятельно анализируются, что дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством ведущего специалиста.

Технология case-study позволяет демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации.

Как правило, кейс включает в себя:

- ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни;
- контекст ситуации - хронологический, контекст места, особенности действий участников ситуации;
- комментарий ситуации, представленный автором;
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения.

Для того чтобы процесс подготовки кадров на основе case – технологий был эффективным, необходимы два условия: хороший кейс и определенная методика его использования в учебном процессе.

Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям: соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию; иметь несколько решений.

Технология работы с кейсом включает в себя следующие этапы:

1) индивидуальная самостоятельная работа слушателей с материалами кейса (знакомство с ситуацией, ее особенностями, выделение основной проблемы, предложение решения или рекомендуемого действия);

2) работа в микрогруппах по выделению ключевой проблемы и ее решений, анализ последствий принятия того или иного решения, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации;

3) презентация и экспертиза результатов работы микрогрупп в процессе дискуссии, предложение одного или нескольких вариантов решения проблемы;

4) анализ и рефлексия совместной деятельности**.** Основная задача этого этапа – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Анализируется эффективность организации занятия, выявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы.

Использование образовательной технологии кейс-стади в процессе дополнительной профессиональной подготовки педагогических кадров позволяет слушателям повысить свой профессиональный уровень в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, что способствует повышению качества образовательного процесса в целом.

МЕТОД ФАНДРАЙЗИНГА В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Н.А. Гусева (Ярославль)

В условиях регулярной модернизации образования учреждения осваивают новые или хорошо забытые виды деятельности, в том числе и привлечение ресурсов, или фандрайзинг. В нашей стране всегда любили звучные слова иностранного происхождения. Вот и этот термин - фандрайзинг - получил широкое распространение благодаря деятельности зарубежных благотворительных организаций и фондов. Этот продукт благотворительной практики стал предметом изучения социологов, социальных работников в области нового для России понятия «социальное партнерство».

Социальное партнерство представляют как триумвират секторов государства и власти, бизнес–сообщества и некоммерческих, неправительственных объединений и называют инструментом построения гражданского общества, предлагая некоммерческому сектору (к коему относятся и образовательные учреждения) взаимодействовать с двумя другими на принципах партнерства и социальной ответственности. Фандрайзинг при этом выступает средством социального партнерства как одна из практических методик работы с партнерами.

Английское слово «fundraising» означает – увеличивать ресурсы, собирать денежные средства. На Западе этот метод рассматривается в двух аспектах:

1) деятельность по привлечению ресурсов на некоммерческие проекты;

2) сбор пожертвований для некоммерческих и благотворительных организаций.

Таким образом, цель фандрайзинга – обеспечение социально значимой некоммерческой деятельности, а главные задачи: сбор средств; приобретение партнеров и друзей; возможность заявить о себе и информировать о своих целях.

Нужно заметить, что некоммерческие (НКО) и общественные организации имеют особенности в управлении ими.

1. Цель деятельности – решение сложных социальных проблем, что требует особой подготовки.

2. В отличие от коммерческих, общественные организации лишены мощного стимула – денежного вознаграждения, но для активных их участников велика роль морального поощрения.

3. Общественные организации заинтересованы привлечь максимальное количество участников их деятельности, тогда как коммерческие и правительственные стремятся сократить штат работников до оптимального.

4. Одним из ведущих направлений является максимальное привлечение новых участников.

5. Принципы совместной деятельности преобладают над разделением труда.

В современной социальной практике сложились три основных вида фандрайзинга:

1) сбор пожертвований;

2) работа со спонсорами;

3) получение грантов.

Сбор пожертвований происходит с помощью ящика или «жертвенной кружки». Максимальный эффект дают ящики, установленные в продуктовых магазинах, в аптеках, в церквях (без участия фандрайзера). Минимальный эффект дают ящики, установленные недалеко от кассовых аппаратов. Нулевой эффект дают ящики, установленные на территории общественных учреждений, в магазинах промтоваров. Самый большой эффект дает сбор средств с участием фандрайзера на специальных мероприятиях.

Работа со спонсорами. Одна из главных проблем социального партнерства, как отмечают представители коммерческого секта, неумение просителей представить свой проект. Перед

обращением важно определиться - что нужно? Чаще всего следующее:

- оплата работы персонала (зарплата, социальное обеспечение, страхование);
- налоги (на зарплату);
- аренда и коммунальные услуги;
- транспортные расходы (командировочные);
- оплата связи;
- представительские расходы (прием VIP-гостей, их питание и размещение);
- почтовые расходы;
- на печать, канцелярию;
- оплата банковских услуг;
- оплата долгов;
- ремонт оборудования;
- оплата труда привлекаемых специалистов;
- публикации.

Однако, не все затраты имеют денежный эквивалент. Какие другие ресурсы чаще всего привлекают? Кадры, помещение или территорию, имидж, материалы и т.п.

В ходе планирования фандрайзеры ориентируются на возможные мотивы благотворителей: выгоду; повышение авторитета; улучшение репутации; любопытство; нравственное убеждение; чувство вины; желание помочь.

При выборе спонсоров следует ответить на вопросы-подсказки:

- Кто может оказать помощь?
- Доступны ли те люди, которых выбрали?
- Какие услуги и возможности можно им предложить?
- Какие альтернативные источники ресурсов можно использовать?
- Насколько внешняя ситуация благоприятна для пожертвования в организацию?
- Как может отразиться на имидже спонсора сотрудничество с организацией?

Визит к спонсору будет продуктивнее, если предварительно будет составлена папка документов - «спонсорский па-

кет», который представляет собой набор юридических, творческих, программных, финансовых и оформительских документов.

1) Литературное описание проекта или акции в форме статьи с выделением значимых для спонсора деталей, где определяет значение проекта для социума, конкретных социальных групп, регионов и страны, намечается направление рекламы и пиара.

2) Программа проекта (место проведения, сценарий, повременная программа, указываются авторы, организаторы, участники).

3) Поддержка проекта (наименование и доказательство поддержки государственных структур, престижности учреждения науки, культуры, благотворительных фондов, известных уважаемых людей – письма, решения и т. д.).

4) Бюджет проекта по максимуму и по минимуму постатейно расходы организаторов, расходы, покрываемые за счет спонсоров.

5) Спонсорские градации:

-титульный спонсор – 100% оплаты затрат,

-генеральный спонсор – 50%,

-официальный спонсор – 25%,

-спонсор-участник – до 25%,

- информационный – предоставляется бесплатная реклама,

- бартерные – помощь оказывается через обмен товарами и услугами,

- эксклюзивный – часть работы спонсор берет на себя, оказывает патронаж.

6) Реклама (объявления, мультимедийное сопровождение спонсора; выступление первых лиц; логотип мероприятия и логотип спонсора на нем; указание спонсора на полиграфической сувенирной продукции).

7) PR (медиапланы, названия и сценарии теле- и радиопередач, статьи для газет и журналов, рекламные буклеты и брошюры, объем рекламы фиксируется в договорах и соответствуют спонсорским градациям).

8) Прогноз спонсорского эффекта – расчет прямого воздействия рекламы – количества людей, которые примут участие, СМИ, которые увидят внешнюю рекламу.

Получение *грантов* самая трудная и кропотливая часть фандрайзинга, но и самая эффективная. Поэтому, данное направление получило наибольшее распространение в социальной сфере экономики России, особенно в тех ее сегментах, которая поддерживается государством и муниципальной властью.

Грант – это средства, безвозмездно передаваемые дарителем (фондом, организацией, учреждением) НКО или частному лицу, для выполнения конкретной некоммерческой работы. Заявка – письменное обращение с просьбой о выделении гранта. Донор (спонсор), грантодатель – частное лицо, организации, которые рассматривают заявки на грант и возможность в предоставлении его. Заявитель – частное лицо, организация, подающая заявку на грант. Донорами выступают:

- государственные фонды (государственные учреждения), которые финансируются из государственного бюджета. По нашему мнению, очень требовательные и особо бюрократические.

- посреднические фонды (общественные организации), которые финансируются государственными или частными структурами и распределяют финансы по заявителям, удовлетворяющим требованиям фонда или его программы.

- частные фонды (негосударственные организации, НКО), получающие средства от граждан или коммерческих организаций в виде пожертвований.

Критерии рассмотрения заявок:

- соответствие целям и задачам проекта, миссии и приоритетам фонда или его программы;
- отвечают ли цели проекта реальным потребностям общества, получил ли проект поддержку общественности;
- насколько продумана и экономично эффективна стратегия достижения поставленных целей;
- будет ли получен в результате выполнения проекта, долгосрочный положительный эффект;
- возможен ли переход на самофинансирование работы после окончания финансирования по гранту;

- каков вклад организации заявителя в этот проект и других спонсоров в данный проект.

На какие проблемы в России люди жертвуют деньги:

1. Помощь, включающая социальную и медицинскую реабилитацию.
2. Помощь детям.
3. Культура и искусство.
4. Медицинская помощь.
5. Экология.
6. Социальные услуги.
7. Образование.
8. Защита прав граждан.

Несомненно, такая целенаправленная и альтруистическая работа как фандайзинг может указать способы обеспечения функционирования многим социальным учреждениям. Однако, визиты, сопровождение и общение требуют затрат времени и энергии руководителей и специалистов дополнительно к основной работе, а составление проектов для участия в конкурсе на получение грантов – многодневной организаторской и интеллектуальной деятельности. Поэтому и удается социальное взаимодействие тем организациям, которые не жалеют собственных личностных ресурсов на общение с партнерами. Готовы ли Вы стать фандрайзером?

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Доссэ (Ярославль)

В Программном документе ЮНЕСКО записано: «Новые условия в сфере труда, оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением» [3]. Для развития интеллектуальных и

творческих способностей студентов, которые позволят им более уверенно работать в современной производственной среде, для устранения противоречия между ожиданиями бизнеса и образовательным результатом, крайне важен заложенный в ФГОС 3-го поколения компетентностный подход. Он рассматривается в рамках Болонского процесса как концептуальная основа организации высшего профессионального образования, «своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [1].

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать).

В системе высшего профессионального образования выделяют три линии реализации компетентностного подхода, которые направлены на формирование:

- ключевых компетентностей;
- обобщенных профессиональных компетентностей;
- специальных профессиональных компетентностей.

Одной из важнейших ключевых компетентностей надпредметного характера является поисково-исследовательская компетентность, которая формируется только в процессе исследовательского обучения. Очевидно, что для осуществления эффективного образовательного процесса преподаватель высшей школы обязан владеть теорией и техникой реализации исследовательского метода обучения.

Доктор психологических наук профессор А.И. Савенков обращает внимание на то, что основой такого обучения служит познавательная активность самого обучающегося [4] .

Как разбудить познавательную активность современного студента? Как организовать исследовательское обучение? Эту важнейшую проблему предлагается решить преподавателям нашего университета на курсах повышения квалификации по программе «Дидактика высшей школы в условиях перехода на ФГОС 3-го поколения» на занятиях по теме «Организация учеб-

ной деятельности студентов: компетентностный подход». В ходе занятий выявляются основные принципы, на которых строится метод исследовательского обучения:

Принцип ориентации на познавательные интересы учащегося. Исследование – процесс творческий, творчество невозможно навязать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае потребности в познании.

Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение. Только при условии его реализации образование способно стать адекватным индивидуальным целям личности.

Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения. Наука неотделима от рефлексии того, каким путем получено знание, потому и студент должен осваивать в образовании не только конечный продукт в виде некого позитивного знания, но быть хорошо знаком с эволюцией знания, а также с путями и способами его получения.

Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации. Главная задача современного образования не только сообщение знаний, а в первую очередь развитие у обучающегося потребностей и способностей эти знания добывать. Только на этой основе можно обеспечить превращение знаний в инструмент творческого освоения мира человеком.

Студент не просто потребляет информацию, а сам порождает знание. В условиях исследовательского обучения, когда в качестве главной ценности образования рассматриваются не знания, а способы их получения, становится неважно, насколько добытая самостоятельно информация нова вообще. Главное, что она нова для студента- исследователя.

Принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения. Психология усвоения свидетельствует о том, что легко и непроизвольно усваивается тот материал, который включен в активную работу мышления. Но далеко не все, что следует освоить студенту в образовании, открывается им в ходе самостоятельных изысканий. А потому использование исследовательских методов обучения должно сочетаться с применением методов репродуктивных. Тем более, что в работе любого исследователя традиционно много задач репродуктивного харак-

тера, которые могут рассматриваться как рутинные, но от того не становятся ненужными.

Исследовательское обучение подчеркивает относительность знаний, а весь учебный процесс пронизывает «приглашение к открытию». Таким образом, через обнаружение новых вопросов стимулируется самостоятельность обучающихся.

Очевидно, что поисково-исследовательский метод требует активных форм обучения. Одной из образовательных технологий, способствующих формированию исследовательской компетентности и построенных на основе эффективности управления и четкой организации процесса обучения, является **педагогическая мастерская**. Данная технологичная форма построения занятий пришла к нам из Франции и достаточно широко используется в общеобразовательной школе, но в вузовской системе обучения пока не нашла достойного применения, и преподаватели высшей школы недостаточно владеют технологией ее проведения.

Педагогическая мастерская – это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. По типам бывают мастерские творческого письма (или просто – письма), построения знаний, построения отношений, ценностных ориентаций, по самопознанию, проектные и другие. Выбор типа мастерской зависит от того, на какое содержание занятия и вид творческой деятельности студентов делает акцент педагог.

Целенаправленная организация поисково-исследовательской деятельности определена четким алгоритмом проведения педагогической мастерской, который предлагается слушателям.

Первый этап – это индуктор. Он мотивирует дальнейшую деятельность. Есть два необходимых условия такого задания: оно всегда опирается на личный опыт учащегося и – иногда парадоксально – связано со смыслом дальнейшей деятельности.

Например, в мастерской по философской лирике Тютчева «Вопросы или ответы?» предложим такое задание: «Представьте себе, что перед вами – великий мудрец. Запишите, какие два вопроса вы ему задали бы первыми». Так мы получим ос-

новные вопросы, на которые данной аудитории слушателей обязательно захочется искать ответы.

Второй этап связан с созданием, индивидуально или в группе, творческого продукта. Здесь есть два этапа: деконструкция и реконструкция. Проще говоря, разберем нечто (например, текст), на детали, а потом используем их как исходный строительный материал – можно и со своими «добавками». Например, давно уже предлагается студентам-филологам восстановить «рассыпанное» стихотворение. А не попробовать ли на базе этого материала, а также дополнительно необходимых слов написать свое?...

Третий этап – это «социализация», то есть предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка моделей, схем и т.п.). В это время каждый про себя сравнивает, соотносит свои результаты с чужими и – осваивает все возможные «открытия».

Иногда на **четвертом этапе** нужна промежуточная рефлексия. Он очень важен, если, например, пора заканчивать занятие, а мастерская еще не завершена. Здесь же часто у участников работы рождается потребность в новом или дополнительном знании – **информационный запрос**.

После промежуточной рефлексии могут повторятся этапы деконструкции и реконструкции, а если продолжение мастерской через день-два, то понадобится и промежуточный индуктор. Вдохновить на продолжение мастерской способны и результаты чужой деятельности, и свои творческие работы.

Пятый этап – обращение к новой информации и ее обработка. Это могут быть словарные статьи, работы ученых, фрагменты произведений и чьих-либо высказываний, схемы, модели, способы решения задач и т.п., но со своим комментарием.

Шестой этап – исправление или обновление созданного студентом. Он сам продолжит или улучшит представленное. А может создать и новый продукт как окончательный результат индивидуальной или групповой работы.

Седьмой этап – итоговая «социализация». Все созданные продукты (написанные сочинения, рефераты, схемы, моде-

ли, рисунки, способы решения задач и т.п.) демонстрируются. Здесь важно, чтобы были выслушаны все участники мастерской.

Восьмой этап – рефлексия. Что я открыл сегодня - в себе, в изученных материалах, в окружающих? К решению каких проблем подошел? Что не понял?

Рефлексия может быть эмоциональная и логическая. Выплеск впечатлений, по законам психологии, - облегчение и даже исцеление (особенно это видно в мастерских для взрослых). Логический «самоотчет» нужен для саморазвития: вот здесь я открыл нечто, а здесь было трудно, потому что … Вопросы к рефлексии предлагает педагог, продумывая их для каждой мастерской.

Хорошо, если удается провести рефлексию устно – высказываются все. Но часто нет времени – можно сделать это письменно за 5-8 минут. Тогда результаты прочитаем потом или вывесим для всеобщего обозрения.

Возможны иные варианты алгоритма работы при соблюдении общих принципов и правил ведения мастерской. Эти законы подробно рассмотрены, например, в специальных работах Т.Ереминой «Педагогические мастерские по литературе» [2].

Представленная технология проведения занятий имеет особую значимость для развития ряда надпредметных компетентностей: исследовательской, организационной, методической (для преподавателей), - и для формирования навыков самостоятельной работы у студентов. Кроме того, мастерские «запускают» ассоциативное мышление. Это путь для проявления собственных представлений, чувств и мыслей, а значит, - для более глубокого освоения изучаемой дисциплины, что одинаково полезно и обучаемым, и обучающим.

Являясь рефлексивной технологией, педагогическая мастерская на практике вызывает, тренирует, развивает способность к аналитической деятельности: к анализу предмета изучения и ситуаций общения, к сопоставлению своих и чужих мыслей, чувств, восприятия, отношения, интерпретации; к самоанализу и самоконтролю. Эти умения и навыки необходимы в любой профессиональной деятельности.

Очевидно развивающее воздействие мастерских. Эти занятия поощряют аналитическую и творческую деятельность, раз-

вивают доверительные отношения в коллективе, уважительное отношение к преподавателю и к учению как труду и творчеству.

Важнейшей особенностью педагогической мастерской является возможность быстрого аутентичного оценивания учебной деятельности студентов, которое в обычной практике воплощается в трудоемкой технологии портфолио. Аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетентностей посредством помещения студента (слушателя) в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни - повседневной или профессиональной.

Введенная в программу дополнительного профессионального образования система практикумов позволяет преподавателю самому «погрузиться» в атмосферу исследования и одновременно освоить технологию проведения педагогической мастерской, «открыть» ее достоинства, недостатки и возможности применения в своей практике преподавания. Индивидуальным или групповым продуктом такой деятельности становится самостоятельно разработанное занятие в форме педагогической мастерской.

Работа в рамках современных образовательных технологий дает слушателю возможность ощутить на себе процесс поисково-исследовательского обучения и глубже понять его, развивать свои исследовательские, организационные и методические профессиональные компетенции. Следует отметить, что подобная деятельность в процессе повышения квалификации формирует у преподавателей пока недостаточно оцененную в высшей школе квалитативную компетентность: умение и желание участвовать в командной деятельности, нацеленной на общий результат, посредством совместного проектирования единого образовательного процесса. Для педагога необходимо понимание важности овладения вышеназванной компетенцией, понимание того, что такие целенаправленные усилия преподавателей вуза, работающих в зоне одной специальности, сегодня приобретают особое значение для повышения качества образования студентов и их конкурентоспособности на рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Болонский процесс: середина пути [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

2. Еремина, Т. Педагогические мастерские по литературе [Текст] / Т. Еремина// Литература в школе. – 2006. – № 7.

3. Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении – описание, опыт, примеры: пособие [Текст] // Европейский фонд образования. Т. 2. – М.:,1999.

4. Савенков, А.И. Принципы исследовательского обучения [Текст] / А.И. Савенков // Директор школы. – 2008. – № 9.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Т.Г.Киселева (Ярославль)

Вхождение России в мировое образовательное пространство обуславливает ее участие в международных исследованиях. Исследование PISA, например, направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях по трем направлениям: грамотность чтения, математическая и естественнонаучная грамотность. По разным оценкам Россия занимает лишь 30-40 место из 57 стран, принимавших участие в этих исследованиях, значительно уступая развитым европейским странам. Причина этого результата сегодня обозначена научным и педагогическим сообществом: сумма знаний, стремительно устаревающих, является недостаточным образовательным результатом. Современный общественный, политический, экономический уровень развития кроме знаний требует от выпускника способности быстро адаптироваться к новым условиям и к новым проблемам, эффективно и продуктивно работать в команде, самостоятельно добывать знания, учиться на протяжении всей жизни, то есть обладать систе-

мой ключевых компетентностей. Особенно значима указанная проблема для учреждений начального профессионального образования (НПО) и среднего профессионального образования (СПО), выпускники которых, как правило, выходят непосредственно на высоко конкурентный рынок труда, в отличие от выпускников школ, имеющих потенциальную возможность повысить уровень своей компетентности, продолжив обучение в вузах или ссузах.

Изменившиеся требования к выпускнику стали одной из причин появления ряда документов с целым спектром соответствующих терминов: универсальные учебные действия, ключевые компетенции, общие компетенции, метапредметные результаты. Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности, т.е. совокупность способов действий [1]. Очевидно, что при этом понятия «ключевые компетенции» и «метапредметные результаты» выступают как синонимичные термины. Таким образом, в педагогической практике для формулирования разного уровня образовательных целей и результатов возникает необходимость осознанного отношения к дифференцированию этих понятий.

Необходимость достижения нового образовательного результата, связанного с ключевыми компетенциями, универсальными учебными действиями и метапредметными результатами, требует практико-ориентированного, деятельностного характера обучения. Он может выражаться, например, в ощутимом смещении акцентов с фронтальных форм работы на групповые, с репродуктивных методов обучения на продуктивные, в выстраивании индивидуальных учебных траекторий, в реализации межпредметных связей. Однако требования изменения отдель-

ных компонентов педагогического процесса вряд ли можно считать достаточными для гарантированного достижения результата. Такую задачу может решить педагогическая технология, под которой подразумевается «совокупность действий субъектов процесса, приводящих к заданному результату» [4].

Технология позволяет увязать между собой разные компоненты педагогического процесса воедино и подчинить их цели. Состав технологии – не совокупность методов, а последовательность шагов деятельности, выполнение которых обеспечит результат. Поэтому ключевой задачей в повышении квалификации педагогов становится овладение разнообразными педагогическими технологиями, которые позволили бы учителю, преподавателю, мастеру производственного обучения достичь намеченной цели. В свою очередь задача администрации учебного заведения – организовать обучение педагогического коллектива умению использовать различные образовательные технологии, поскольку достижение результата возможно только при условии, что применяется та или иная технология не случайно, от раза к разу, а системно. Более того, применительно к рассматриваемой ситуации как никогда оказывается справедливой поговорка: «Один в поле не воин». Как бы отдельный педагог не владел в совершенстве некоторой технологией, добиться устойчивого результата у обучающихся будет практически невозможно, если количество учителей в школе, применяющих эту же технологию в своей системе работы, не составит критической массы (доминирующего большинства). В связи с этим существенной особенностью повышения квалификации на современном этапе с целью формирования ключевых компетенций, метапредметных результатов и универсальных учебных действий является тот факт, что оно планируется к реализации для всего педагогического коллектива образовательного учреждения (ОУ), т.е. на базе школы, училища, лицея или техникума. В свою очередь, перед администрацией ОУ стоит задача отобрать образовательные технологии, наиболее адекватные целям конкретного учреждения, а также максимально соответствующие его условиям, например, опыту и уровню квалификации педаго-

гического коллектива. После этого необходимо обеспечить реализацию выбранных технологий в учебном процессе.

Вообще говоря, выбор технологии – процесс не простой, поскольку авторы технологий, как правило, не преследовали специальной цели, связанной с формированием ключевых компетенций, метапредметных результатов или универсальных учебных действий. В рамках повышения квалификации администраторам нужно предложить выбор из целого спектра образовательных технологий. Вариативность в выборе технологий позволяет каждому учреждению реализовать свой «индивидуальный образовательный» маршрут, учитывающий особенности контингента, запрос социальных партнеров, государственный заказ учредителя.

В Ярославском институте развития образования реализуется программа повышения квалификации с одноименным названием, которая включает на выбор 7 образовательных технологий: групповые и игровые технологии, технологии проблемного обучения и развития критического мышления через чтение и письмо, технология проектной деятельности и адаптивного обучения, а также интегральную технологию. При этом только один элемент модуля мы выделяем как инвариантный и рекомендуемый к обучению всем, независимо от выбранных технологий – это элемент «Компетентностный подход как методологическая основа выбора образовательных технологий» (4 часа). Все остальные технологии образовательное учреждение вправе выбирать само из предложенного «образовательного меню», причем количество изучаемых и осваиваемых технологий не регламентируется, это также отдается на выбор самого образовательного учреждения.

Целью анонсируемой программы является формирование осознанного отношения к понятиям «ключевые компетенции, универсальные учебные действия, метапредметные результаты» и опыта деятельности педагогов по проектированию уроков и внеклассных мероприятий, направленных на их формирование.

Хотелось бы акцентировать внимание на то, что сфера применения педагогических технологий не ограничивается

только уроком. Внеклассная деятельность дает не меньше (а возможно, даже и больше) возможностей для использования педагогических технологий в формировании метапредметных результатов, универсальных учебных действий и ключевых компетенций. Например, свобода выбора содержания внеурочной работы делает его практически всегда более доступным и более актуальным для учащихся, нежели содержание урочной работы. Это дополнительно мотивирует учащихся, а, следовательно, создаются условия для формирования опыта личностно значимой, активной, продуктивной деятельности, что не может не способствовать формированию компетентности.

Элементы программы повышения квалификации, посвященные реализации технологий во внеурочной работе, кроме прочего являются звеном, объединяющим учителей разных учебных дисциплин, позволяющим им работать на одном содержании. Ничего не мешает организовать совместную групповую работу учителя физики и изобразительного искусства, являющихся одновременно классными руководителями. Возникает дополнительный аргумент в пользу одновременного обучения всего педагогического коллектива.

Выше изложенные соображения легли в основу принципа построения занятий по освоению отдельных технологий. В каждом элементе, посвященном конкретной технологии планируется освоение алгоритма работы заявленной технологии через активную деятельность слушателей, знакомство с инструментарием для оценки образовательного результата, анализ конкретных видеофрагментов с использованием данной технологии как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Завершается освоение технологии проектом урока, внеклассного мероприятия с использованием изучавшейся технологии.

Конечно, при этом не может остаться неизменной и квалификация преподавателя. Его роль изменяется от руководителя к координатору, организатору, помощнику. Он должен сам уметь общаться, ставить цели и мотивировать учащихся достигать их, учить проводить анализ и самоанализ, т.е. демонстрировать свое собственное компетентное поведение. А так как компетентность подразумевает опыт деятельности, то педагог сам

должен уметь не только осуществлять эту деятельность, но и организовывать ее. Поэтому специфической и принципиальной особенностью предлагаемой программы является практико-ориентированный характер обучения.

Теоретическое содержание встроено в активные формы работы, чтобы таким образом обеспечить реализацию компетентностного подхода и при организации работы на занятиях. Именно поэтому бинарное ведение занятий предусмотрено не только на практических, но и на теоретических занятиях, поскольку обязательным является создание проблемного поля на каждом занятии, тогда как ведущие, выступая модераторами процесса, занимают полярные позиции.

Реализация данной программы не требует специальной подготовки слушателей, хотя наличие собственных разработок учителей как в учебной, так и во внеучебной деятельности может существенно обогатить содержание работы на курсах повышения квалификации.

Работа на курсах строится по сессиям, каждая сессия посвящена отдельной технологии. Отличительной особенностью данной программы является большая самостоятельная работа слушателей в межсессионный период, связанная с апробацией изученной технологии, разработкой урока или внеклассного мероприятия по данной технологии.

Программа состоит из двух блоков, в основу которых положены современные педагогические технологии, причем выбран необходимый и достаточный минимум, который позволит учителю, преподавателю, мастеру п/о успешно решать профессиональные задачи. Структура каждого блока включает в себя теоретические основы, концептуальные положения, а также знакомство с практическим использованием рассматриваемых технологий, методов и средств.

В ходе организации процесса повышения квалификации предлагается использовать все многообразие форм и методов учебной работы: лекции, семинары, практические, в том числе, индивидуальные занятия, ознакомление с опытом коллег, обсуждение и анализ ситуаций, работу в малых группах, консультации. Учитывая специфику взрослой аудитории, форма изложе-

ния материала предполагает предоставление возможности слушателям в ходе обучения делать логические выводы, адаптировать содержание к собственной практике и апробировать полученные умения в условиях тренингов и при выполнении специальных упражнений.

Длительность обучения варьируется в зависимости от количества выбранных технологий и составляет минимум 20 часов (инвариантный модуль и одна технология) до 116 часов, если педагогический коллектив решил осваивать все 7 технологий.

Зачетная работа является очень важной составляющей обучения, проводимого по данной программе. Зачетные работы стимулируют и мотивируют слушателей на выполнение учебных задач. Работа над некоторыми элементами выпускной работы (например, над презентацией урока, сбором дидактических материалов) может проводиться не только индивидуально, но и в подгруппах.

Защита носит публичный характер, должна проходить в группе, каждый из слушателей будет представлять все элементы своей работы. Лучшие работы, как правило, тиражируются на диск (куда будут также записываться все необходимые слушателю материалы, раздаточный материал). В дальнейшем, педагог может использовать эти материалы в своей практике, как в учебной, так и внеучебной деятельности, в работе с коллегами и родителями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 258с.

2.Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

3. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.

4. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография [Текст] / В.В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008.

ЦИФРОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ: ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ФИЗИКЕ

В.И. Королев (Ярославль)

Высшее руководство страны ставит перед всеми гражданами РФ задачу модернизации. В своем послании Федеральному собранию РФ Президент РФ Д.А. Медведев отметил, что «для достижения этих целей начинать надо с самого начала - с воспитания новой личности уже в школе». Инициатива «Наша новая школа» подразумевает в том числе и всемерное развитие информатизации, использование информационных технологий во всех сферах деятельности. Все это приведет к более высоким требованиям к информационной компетентности как основных пользователей – обучающихся, так в первую очередь и тех, кто будет организовывать и направлять эту деятельность – учителей. Чтобы им, учителям, соответствовать повышенному уровню требований, необходимо создать систему информационных ресурсов, поддерживающих такую деятельность. Поэтому такой подход подразумевает качественный рывок в развитии цифровых информационных ресурсов.

В течение нескольких лет реализовывался целевой проект информатизации системы образования (ИСО) по созданию коллекции цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), в результате мы имеем доступ в сети к двум крупным информационным ресурсам: Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов http://school-collection.edu.ru и коллекции Федерального центра информационно-образовательных ресурсов http://fcior.edu.ru. Если на первом мы имеем большое количество ресурсов, ориентированных на самое разное программное обеспечение и образовательные программы, то второй вводит свой стандарт на поддерживаемое программное обеспечение (модуль OMS) и стандартизирует типы этих модулей - информационные,

практические и контрольные. Несомненно, работа была проделана колоссальная, но подавляющее большинство ресурсов создавались в первую очередь как информационные и не привязывались к конкретным учебным пособиям, как правило, отсутствовала или была недостаточна методическая поддержка ресурсов, отчего каждый учитель использует их по своему усмотрению и, как правило, не системно. Практические блоки (а также аналогичные ресурсы единой коллекции) представляют из себя виртуальные лабораторные работы, которые хороши в случае, когда отсутствует оборудование в школе по отдельной работе и нужно срочно заменить её. Но использовать их системно – значит отучать обучающихся выполнять что-либо руками, на практике. Контрольные блоки представляют из себя, как правило, интерактивные тесты на выбор правильного ответа из 3-5 вариантов. Учитывая тенденцию в изменении контрольно-измерительных материалов ЕГЭ и ГИА (в математике задания на выбор ответа уже исключены из КИМов), можно говорить о потере актуальности для таких блоков в ближайшее время.

Вопросы сопровождения учебных пособий цифровыми информационными ресурсами либо вообще не решаются, либо решаются не в комплексе. Например, у наиболее широко распространенного в области УМК по физике А. В. Перышкина (7-9 кл.) электронный вариант учебника или электронное приложение к нему отсутствует. Из включенных в перечень УМК по физике имеются в распоряжении автора статьи электронные версии УМК Л. Э. Генденштейна и Н. С. Пурышевой, об остальных УМК – либо не указано в каталогах издательств, либо лишь планируется их выпуск. Характерно, что выпускают электронные версии или приложения в основном те издательства, УМК которых еще не признаны потребителями. Но это, похоже, не становится существенным конкурентным преимуществом, простым изображением страниц учебника на экране компьютера никого сейчас не удивишь, необходимо пособие, *расширяющее* возможности УМК. Похоже, одним издательствам не по силам создавать такие пособия, а Министерство образования не заинтересовано в такой совместной работе.

Какую же поддержку можем оказать учителям области Институт развития образования? Региональные коллекции ЦОР полностью аналогичны федеральным, это так называемое «зеркало» - копия, обеспечивающая более быструю загрузку. На формирование этой коллекции мы влияния не оказываем. Профессиональные сетевые сообщества педагогов уже оформились и начали работу, некоторую консультационную и информационную поддержку можно получить и у них, и у нас. В распоряжении Ярославского ИРО имеется некоторое количество дисков с ЦОРами, по работе с которыми учителя могут получить консультации. Условно диски можно разделить на следующие группы:

1. издания, основанные на информационных ресурсах общего назначения (например, издания «Библиотеки Кирилла и Мефодия», «1С» и аналогичные);
2. библиотеки наглядных учебных пособий, представляющие из себя произвольный набор видеофрагментов, статических и динамических моделей исследуемых процессов, рекомендуемых для использования на уроках физики в средней школе, но не связанных ни с одной конкретной программой (например издания ООО «Физикон», ООО «1С», ООО «Кирилл и Мефодий»);
3. издания, описывающие отдельные вопросы курса физики (отдельные темы, лабораторные работы, практикум и т. п.);
4. тренажеры ЕГЭ и ГИА;
5. электронные пособия к конкретным учебникам или электронные аналоги учебников.

Каковы же наиболее перспективные пути выхода из имеющейся ситуации? Несомненно, электронные версии популярных учебников будут иметь хождение и спрос среди учителей, поэтому достаточно разумным станет включение их в обязательный перечень компонентов стандартного УМК. Наиболее актуальным сейчас будет являться создание ИУМК – инновационных учебно-методических комплексов, которые будут полностью обеспечивать образовательные потребности обучаемых и методические потребности учителей по созданию на их основе учебных занятий для любого количества обучаемых. Также мы предлагаем следующее:

1. Создание электронных версий наиболее популярных учебников с условием расширения их содержания, включая туда также коллекции динамических моделей и других ЦОРов, которые будут использоваться учителями для создания собственных презентаций.

2.Создание коллекций ЦОРов, предназначенных для сопровождения наиболее популярных учебников, на федеральных образовательных порталах.

3.Ориентация федеральных коллекций ЦОРов на поддержку конкретных УМК.

4.Создание на базе региональных коллекций коллекций ЦОРов по УМК, имеющих наибольшее распространение в регионе.

Учитывая подходы, изложенные в новых образовательных стандартах, именно учитель будет через свои рабочие программы и через организованные им занятия реализовывать новую стратегию в образовании. Для такой реализации ему будут нужны гибкие и доступные инструменты - цифровые образовательные ресурсы. Наша задача – обеспечить учителя поддержкой этих ресурсов, помочь ему выполнить стоящие перед ним задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Российская Федерация. Президент Д. А. Медведев. Послание Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации 30 ноября 2010 г. [Электронный ресурс]. URL.: http://www.garant.ru/hotlaw/federal/288928.htm

2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (проект). – 2010. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL.: http://mon.gov.ru/pro/fgos/oob2/pr_ooo.pdf

ЛОГИКА РАЗВИТИЯ СЕТЕЙ СВЯЗИ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.П. Коряковцев (Ярославль)

История человечества знает три важнейшие информационные революции прошлого, которые последовательно решили задачи формирования языков, письменности и книгопечатания. Четвертой информационной революцией, бесспорно, является создание сетей связи. В отличие от политических событий, информационные революции — это сложные процессы, длящиеся столетия. Так, последняя революция началась в конце XVIII в., а продолжается и в XXI в.

Рассмотрим основные составляющие этой четвертой информационной революции и обратимся к концептуальным аспектам ее современного этапа.

Важнейшие этапы четвертой информационной революции. В истории создания сетей связи выделим события, которые касались максимального числа пользователей в течение наиболее продолжительного времени. Очевидно, что первым таким событием следует считать изобретение телефона А.Г. Беллом в 1876 г. Правда, разработанная и запатентованная Беллом конструкция была не очень удобной в эксплуатации. Тем не менее, его изобретение быстро завоевало популярность в Америке. Современную же конструкцию микротелефонной трубки вскоре предложил швед Л.М. Эрикссон — она и получила распространение во всем мире, включая Америку. Имена Белла и Эрикссона носят сегодня два ведущих мировых научно-технических объединения.

Сеть телефонной связи оставалась в конце XIX и большой части XX в. крупнейшей сетью, предоставлявшей услуги связи, но не единственной. Еще до изобретения телефона во многих странах создавались телеграфные сети, а в XX в. появились сети радиовещания (РВ) и телевидения (ТВ). К концу XX в. ТВ-сеть по числу пользователей не уступала телефонной. Таким образом, *I этап* четвертой информационной революции характеризовался созданием самостоятельных сетей для каждой услуги связи. Только так удовлетворялись специфические требования всех перечисленных видов передачи информации. Понятно, что все сети строились на основе аналоговой техники.

Фундаментальные преобразования в сетях связи ассоциируются с именем К. Шеннона, доказавшего в 1948 г. теорему

о возможности достоверной передачи информации, если производительность источника сообщений будет меньше пропускной способности канала связи. Однако, на практике, несмотря на выполнение этих условий, шумы, сопровождавшие прием радиопередач или телефонные разговоры, были обычным явлением и проблема, казалась, непреодолимой. Сам Шеннон, говоря о путях достижения предсказанных им возможностей, высказал только самые общие соображение о необходимости перехода систем связи на цифровую технику через процессы дискретизации, квантования и кодирования аналогового сигнала, которые в совокупности называются импульсно-кодовой модуляцией. Полоса частот речевого сигнала, принятая в аналоговой телефонии, составляет 3100 Гц (от 300 до 3400 Гц). При переходе такого канала на цифровую технику требуется скорость передачи 64 кбит/с, для чего нужна полоса частот порядка 32 кГц. Для борьбы с помехами пропускную способность канала пришлось увеличить в 10 раз!

Однако, администрации связи во всем мире пошли на такую жертву. Она себя оправдала, поскольку самым «узким местом» телефонных сетей были большие пучки соединительных линий на городских телефонных сетях для весьма сложной аналоговой аппаратуры многоканальной связи. Цифровая же аппаратура, позволявшая организовать на каждой из таких линий 24 (США и Япония) или 30 (Европа) каналов, оказалась достаточно простой и приемлемой. Перевели на нее и междугородную телефонную связь, тем более что освоение техники коаксиальных кабелей и оптического волокна существенно подняло пропускную способность магистральных линий связи. Дошло дело и до абонентских линий, после чего почти вся телефонная сеть стала цифровой, но с десятикратным перерасходом пропускной способности каналов. Таким образом, удалось улучшить качество телефонной связи за счет существенного расширения полосы передаваемых частот. Отметим, что проводная линия – ресурс возобновляемый и при низкой пропускной способности надо проложить лишь новую линию. Проблема развития связи решается без теоремы Шеннона.

Десятикратное увеличении полосы передаваемых частот саму полосу частот передачи речи не изменили, она осталась в пределах 300-3400 Гц. Опыт же проводного вещания говорит о возможности более высокого качества передачи речи при полосе частот 50-7000 Гц. Например, звуки «с» и «ф» различимы лишь при передаче на частотах более, чем 3400 Гц, и во время телефонного разговора их можно понять только по контексту. Есть все возможности освоить этот более широкий диапазон без увеличения полосы частот канала передачи.

II этап четвертой информационной революции заключался в переводе аналоговых сетей на цифровые сети с коммутацией каналов. Поскольку основной цифровой телефонный канал со скоростью передачи 64 кбит/с переносит просто поток двоичных разрядов, по такому каналу может передаваться любая информация. Эта идея была реализована в принятом стандарте цифровой абонентской линии со скоростью передачи 144 кбит/с, обозначаемой 2B+D, где B – цифровой поток со скоростью передачи 64 кбит/с, а D – поток со скоростью передачи 16 кбит/с. Разработчики стандарта предполагали, что в телефонную линию, кроме обычного цифрового телефонного аппарата, будет включено еще одно устройство с такой же скоростью передачи (например, другой телефон с собственным номером или факсимильный аппарат). Кроме того, к этой же линии мог быть подключен аппарат передачи данных со скоростью 16 кбит/с. Таким образом, впервые была воплощена идея интеграции разных услуг в единой сети на основе цифровой техники. Ее реализация показала, что пользователей интересуют и более высокие скорости передачи для получения видеоуслуг. Сеть, организованную по описанному принципу предоставления услуг, назвали узкополосной цифровой сетью интегрального обслуживания (У-ЦСИО) — в отличие от широкополосной (Ш-ЦСИО), с услугами мегабитных скоростей.

Широкополосные сети получили большое распространение, благодаря развитию магистральных линейных сооружений на основе волоконно-оптических линий связи. Были приняты стандарты, как на иерархию многоканальных цифровых систем электронной передачи, так и на системы оптической передачи;

освоены огромные скорости вплоть до сотен гигабит в секунду. Однако серьезной проблемой на пути организации работы подобных сетей является поддержание синхронизации по всей сети. По этой причине для Ш-ЦСИО была предложена так называемая технология АТМ (асинхронный способ передачи), суть которой заключается в передаче любой информации в виде стандартных ячеек с объемом передаваемой информации 48 байт и заголовка 5 байт. Понятие асинхронной передачи означает отсутствие единой синхронизации по всей сети, но именно заголовки здесь обеспечивают синхронизацию принимаемых элементов сообщения и составление полного сообщения из отдельных принятых ячеек. В некоторых странах такие сети получили большое распространение, но там, где раньше появилась сеть Интернет, необходимость в их развертывании отпадает, ведь Интернет и является наиболее удачной системой асинхронной передачи.

На *III этапе* информационной революции начались интенсивные разработки сетей с коммутацией пакетов. Строго говоря, они развивались параллельно с развитием телефонных сетей для повышения эффективности документальной связи, потребности в которой телеграф уже не мог удовлетворять. Во многих странах были разработаны специализированные сети передачи данных (ПД). Большое значение для их создания имели рекомендации МСЭ Х.25, в первой версии которых были описаны важнейшие принципы пакетной передачи.

IV этап – это создание и развитие сети Интернет, которая, в отличие от предыдущих разработок, выполнявшихся в основном частными компаниями, создавалась за счет госбюджета США. Решение принял президент Эйзенхауэр в ответ на запуск в СССР первого искусственного спутника Земли. Было создано Агентство перспективных научных исследований (ARPA), и одной из важнейших его задач стала разработка специальной информационно-вычислительной сети, связывающей сотни университетов и исследовательских организаций. Впоследствии эта сеть была передана Национальному научному фонду США, а в ходе ее дальнейшего развития и возникла Всемирная сеть Интернет. Можно считать, что создание сети Ин-

тернет – это результат международных усилий. Сети ПД строились во многих странах, а победителем в этом соревновании стала именно сеть Интернет. Главная причина ее успешного развития - демократичный подход к разработке стандартов. В отличие от многих организаций, стандарты которых проходят сложные процедуры консультаций, согласований и утверждений, в Интернете любой пользователь может запустить свое предложение в форме документа RFC (Request for Comments – просьба прокомментировать). При поступлении комментариев автор может внести нужные поправки в документ, после чего ему присваивается очередной порядковый номер и он хранится в сети. Такие документы всегда доступны пользователям. Вся история развития сети Интернет и принятые в ней технические решения описаны в документах RFC, число которых составляет несколько тысяч и непрерывно растет.

В основе развития сети Интернет лежит очень важная концепция: возможность предоставления любому пользователю любой информации в любое время и в любом месте. Последнее предполагает, что у пользователя совсем не обязательно должно быть под рукой устройство, включенное в проводную сеть. Так возникла новая проблема – обеспечение беспроводного доступа к универсальным услугам связи, предоставляемым через Интернет. Ее решение и стало содержанием *V нынешнего этапа* информационной революции. Именно здесь были востребованы способы экономичной передачи информации, защищенной от помех, как и предсказывал Шеннон.

Беспроводный доступ к информационным услугам. Как и в случае проводных сетей, разработка беспроводных велась в двух направлениях: систем передачи речи и систем передачи данных. Точно так же, как сначала была создана проводная телефонная сеть и лишь потом проводная сеть ПД, прежде появилась сеть мобильной телефонной связи. Сегодня эта сеть получила широкое распространение во всем мире и количество телефонов, подключенных к ней, уже превысило количество фиксированных телефонов проводной сети. Заметим, что беспроводные телефоны могут связываться между собой на любые расстояния лишь через ту же действующую проводную сеть.

Беспроводные участки канала телефонной связи между удаленными абонентами находятся только непосредственно вблизи каждого из двух задействованных телефонов, которые связываются по радиоканалам только с ближайшей базовой станцией. Связь же между двумя последними, которые поддерживают конкретный разговор и могут находиться на любом расстоянии друг от друга, осуществляется через все ту же проводную сеть.

Аналогично строится связь ЭВМ. Беспроводный доступ, предоставляемый беспроводной ЛВС, позволяет подключиться к проводной сети Интернет, по которой и происходит обмен на дальние расстояния. В настоящее время рынок беспроводных услуг связи ЭВМ растет значительно быстрее рынка беспроводных телефонных услуг. В то же время техника и доступ к системам передачи речи и данных все больше сливаются в единой сети. Это проявляется в том, что в сетях, ориентированных на передачу речи, растут возможности ПД. Современные же сети ПД эффективно передают речь. Это приводит к конкуренции поставщиков услуг речевой связи и ПД, поэтому идеальная беспроводная технология должна обеспечивать наряду с передачей данных возможности передачи речи, а также аудио- и видеопрограмм. Требования к последним существенно отличаются от требований к передаче данных, главным для которых является производительность сети, а задержки не столь важны; для передачи же звука и видеоизображений наряду с производительностью необходимо еще и строгое ограничение задержек. На пути удовлетворения перечисленных требований в последние годы достигнуты

большие успехи. Благодаря усилиям рабочих групп IEEE, международных институтов, занимающихся стандартизацией, авторов многочисленных публикаций из учебных и исследовательских организаций, наряду со стандартами на беспроводную передачу данных были разработаны стандарты передачи речи, аудио и видео.

Помимо разработок стандартов беспроводной передачи данных, речи, аудио и видео, перед органами стандартизации стояли еще две важные задачи: во-первых, предусмотреть возможность работы в сети приборов с разными характеристиками

(по стоимости, потреблению энергии, рабочим скоростям ПД) и, во-вторых, эффективно и динамично выбирать спектр частот передачи для разных сетевых приборов. Что касается выбора спектра частот передачи, то современные протоколы связи предусматривают функции обнаружения занятых полос частот и координации выбора свободных.

Не существует универсальной технологии беспроводной передачи, которая удовлетворяла бы всем требованиям, например, обеспечивала связь одновременно на короткие и дальние расстояния. Поэтому стандарты IEEE выделяют технологии беспроводной локальной вычислительной сети (Wireless Local Area Network – WLAN), персональной беспроводной сети (Wireless Personal Area Network – WPAN) и сети широкополосного доступа (Broadband Wireless Access — BWA), называемой также беспроводной сетью большого города (Wireless Metropolitan Area Network – WMAN). Разница между WPAN, WLAN и WMAN состоит в их назначении, и, соответственно, каждой из этих сетей посвящена своя серия стандартов. WPAN (стандарт IEEE 802.15) рассчитаны на очень короткие расстояния, обычно до 10 м, и требуют весьма небольшой мощности электропитания. WLAN (стандарт IEEE 802.11) предназначены для работы в пределах 100 м, следовательно, им необходима большая мощность электропитания. WMAN (стандарт IEEE 802.16) действуют в пределах нескольких километров. Сети WPAN и WLAN используют нелицензионные диапазоны частот: диапазон 2,4 ГГц с длиной волны 12,5 см для промышленного, научного и медицинского использования (Industrial, Scientific, Medical – ISM), а также сверхширокополосный (Ultra.Wide Band – UWB) диапазон 5,8 ГГц с длиной волны 5,2 см. Сеть WMAN может работать и на более низких лицензионных частотах, а также на более высоких частотах.

Интернет как Единая автоматизированная сеть связи. Еще в 1962 г. академик А.А. Харкевич предложил концепцию Единой автоматизированной сети связи страны (ЕАСС), объединяющей все предоставляемые услуги связи. Научный совет по ЕАСС при Министерстве связи СССР, возглавил министр связи, а его заместителем стал А.А. Харкевич. Успешная работа

в данном направлении была прервана безвременной смертью ученого в 1965 г., после чего научные проблемы в работе совета отступили на задний план, больше внимания стало уделяться практическим задачам: координации работы ведомств, эксплуатирующих собственные средства связи.

Отмеченный факт интересен тем, что сеть Интернет является в полном смысле этого слова современной единой автоматизированной сетью связи. И хотя уже во многих странах развернуты цифровые сети интегрального обслуживания, которые также могут претендовать на эту роль, позиции сети Интернет укрепляются все больше, и одно из доказательств этого – перспективы развития цифрового телевидения. Здесь со всей остротой встает вопрос о том, развивать эту новую услугу на базе традиционной сети или использовать для нее Интернет. Для его решения необходимо детальное исследование, но уже сейчас в ряде стран ведутся разработки, направленные на предоставление этой услуги именно на базе сети Интернет. Передача цифровых речевых сигналов и сотовой телефонной сети по традиционной проводной сети связана со сложными процессами перекодирования, тогда как по сети Интернет эти сигналы могут передаваться непосредственно. Можно ожидать, что по мере дальнейшего совершенствования протоколов сети Интернет, гарантирующих качество обслуживания потоков, чувствительных к задержкам, позиции сети Интернет будут еще более укрепляться.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Коряковцева (Ярославль)

Обеспечение качества обучения и организация повышения квалификации научно-педагогических работников образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования является важной задачей, решение которой способствует повышению эффективности работы любого образова-

тельного учреждения. Изменившиеся целевые установки дополнительного профессионального образования и растущие потребности в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетенции требуют изменения в содержании и структуре повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений.

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», основной обязанностью профессорско-преподавательского состава является формирование у обучающихся профессиональных качеств по избранному направлению подготовки, а также гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии. Данная задача может быть решена только на основе высокоэффективной педагогической и научной деятельности преподавателей, что обуславливает необходимость систематического повышения не только предметной квалификации, но и общепедагогического, психологического и методического уровней не реже одного раза в пять лет.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского входит в структуру повышения квалификации Министерства образования и науки РФ. Начиная с 2005 года, на базе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки ведущие преподаватели вуза осуществляют повышение квалификации научно-педагогических работников высших учебных заведений Ярославской области по приоритетным направлениям развития образовательной системы.

С 2007 года проводится работа по организации повышения квалификации педагогических кадров, работающих в филиалах университета. Первыми прошли обучение преподаватели – Ростовского и Рыбинского педагогических колледжей. Результатом их итогового анкетирования явилась положительная оценка всего процесса обучения на базе университета.

Создание и внедрение наиболее эффективной системы непрерывного образования взрослых, скорее всего - дело будущего. В настоящее же время проблемы обучения взрослых обсуждаются, однако в полном объеме система работы пока не

сложилась. Сегодня применение методов, методик, приемов обучения, учитывающих специфику слушателей, зависит только от уровня профессионализма преподающего [2]. В этой связи весьма оправдано волнение, с которым приступают к получению высшего образования по сокращенной программе или профессиональной переподготовке студенты – взрослые. Опрос 4-х групп наших слушателей показал, что наиболее распространенными являются следующие опасения:

- недостаточно времени на учебу (80%);
- низкая эффективность и однообразие форм и методов обучения (76%);
- недостаток методического сопровождения, или его несоответствие потребностям слушателей (70%);
- невысокий уровень знаний, полученных в предыдущем учебном заведении (42%).

Результаты опроса делают очевидным, что использование традиционных способов обучения только на уровне лекций, семинаров и учебника для взрослого контингента недостаточно. Чтобы обучение было эффективным, в учебный процесс необходимо вовлечь обучающегося, поэтому при подготовке программ повышения квалификации помимо образовательных должны решаться следующие задачи:

- использование проектно-созидательных технологий обучения;
- предоставление возможности освоения новых знаний более коротким путем;
- реализация принципа вариативности;
- установление с аудиторией партнерских отношений.

Главная фигура в процессе обучения взрослых – преподаватель, так как от его профессионализма во многом зависит результат обучения. Иллюстрацией к этому может служить концепция А.М. Осипова: «Человек (в процессе обучения) владеет, пользуется своими жизненными силами, а также потребляет и присваивает силы других социальных объектов, расширяя пространство своей жизнедеятельности интеллектуальными, социальными, экономическими и политическими ресурсами» [1].

Профессионально-педагогическая деятельность и профессиональные задачи многоаспектны, поэтому и целей повышения квалификации научно-педагогических кадров множество. Назовем только две основные:

- обеспечение соответствия профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей текущим и перспективным потребностям вуза, науки и общества в целом;
- развитие профессиональных компетенций;
- формирование общей и профессиональной культуры преподавателей как фундамента их профессионально-педагогической деятельности.

В настоящее время предъявляются повышенные требования к уровню научно-педагогических кадров, участвующих в подготовке современного специалиста. В Программе социально-экономического развития РФ на среднесрочную перспективу (2006-2008) отмечается, что на систему дополнительного профессионального образования (ДПО) возлагаются особые надежды по повышению профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, указывается на необходимость развития непрерывного ДПО в вузах в качестве ответа на все ускоряющиеся процессы устаревания профессиональных знаний научно-педагогических кадров.

Совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского ведется работа по формированию инновационной системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава на блочно-модульной основе.

Внедрение моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающих каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории, требует особых знаний и умений преподавателя. В связи с этим, в настоящее время перед структурами дополнительного образования вузов встают новые сложные задачи, направленные на разработку и реализацию программ, позволяющих осуществлять развитие кадрового потенциала образовательного учреждения.

Основная цель системы подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы – развитие педагогической, психологической, методической, предметной и квалитативной компетентностей для осуществления профессиональной деятельности в новой образовательной среде. Результатом работы такой системы должно стать формирование конкурентоспособного специалиста в изменяющемся обществе.

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

- формирование навыков педагогического проектирования учебной дисциплины;
- формирование системы психологических знаний, необходимых для реализации личностно-ориентированного подхода к развитию креативных качеств у студентов;
- овладение инновационными образовательными технологиями для выработки собственного педагогического стиля;
- формирование навыков педагогической коммуникации, в том числе развитие речевой культуры;
- формирование умения работать в команде.

Особым условием успеха организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава нашего университета является разработка программ, обеспечивающих непрерывное дополнительное профессиональное образование разноуровневого контингента преподавателей. В связи с этим важным звеном в деятельности факультета является создание рабочей группы по развитию кадрового обеспечения реализации образовательных программ для научно-педагогических работников университета.

Для достижения этой цели решаются следующие конкретные задачи:

- создание единого образовательного пространства, включающего факультеты и кафедры, а также филиалы университета;
- эффективное использование имеющихся ресурсов в организации повышения квалификации научно-педагогических кадров университета;

- разработка новых образовательных программ с учетом разноуровневого контингента слушателей;

- методическое обеспечение каждой реализуемой программы с использованием современных технологий;

- системная консультационная деятельность.

В основе функционирования системы непрерывного дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в нашем университете лежат следующие принципы:

- целесообразности: обучение каждого слушателя дает позитивный результат для него и для его подразделения;

- добровольности: потенциальный участник программы ДПО самостоятельно проявил интерес к обучению и имеет высокую мотивацию к обучению;

- межфункциональности (межпредметности): слушатели одной образовательной программы – это научно-педагогические кадры всех факультетов и филиалов университета.

Данные принципы позволяют формировать эффективную обучающую среду, способствующую развитию личной образовательной траектории каждого преподавателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Григорьев, С.И. Виталистская социология: парадигма настоящего и будущего [Текст] / С.И. Григорьев. – Барнаул, 2001. – 253с.

2. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, НА ПРИМЕРЕ WIKI

А.А. Косульникова (Ярославль)

В современной методике преподавания иностранных языков (ИЯ) нет одного определения понятию «информационно-

коммуникационные технологии». **Информационные технологии** – это система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которые используются для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации. Новые информационные технологии позволяют использовать при работе с информацией компьютерную технику и телекоммуникационные средства связи. [2] В свою очередь наиболее распространенным термином в методике преподавания иностранного языка является термин «Интернет – технологии». Под ним принято понимать «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения ИЯ с использованием сети Интернет». [4]

Web 2.0 представляет собой термин, используемый для описания второго поколения Всемирной паутины. Переход от Web 1.0 до 2.0 был постепенным, в отличие от обычно резких изменений в Интернет-технологиях. Первое поколение Web были сосредоточены главным образом на информации, опубликованной учреждениями, экспертами, преподавателями или продавцами и предназначались для ознакомления широкой общественностью или конкретными пользователями. Веб-страницы отличались статичностью. Именно этот критерий является отправной точкой в различиях между технологиями Web 0.1 и 0.2. Современные сайты не просто представляют материал, а нуждаются в обратной связи, меняют свои локации в формат, позволяющий пользователям оставлять свои мнения, таким образом, сайты превратились в способ коммуникации. Однако Web 2.0 – это больше, чем веб-приложения, обеспечивающие обратную связь с пользователями, Web 2.0 может рассматриваться как общий термин для целого ряда приложений (хотя все они пишутся как Web), которые к тому же расширили функциональность. Социальное программное обеспечение является одной из областей этой расширенной функциональности. Первыми примерами таких приложений стали: чаты, электронные почты. В методике преподавания иностранного языка в дидактическом плане такие приложения относятся к телекоммуникационным ресурсам. В то время как к информационным ресурсам относят текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках.

Вики (Wiki) сайт, который позволяет посетителям добавлять, удалять и редактировать содержимое. Вики позволяют добавлять любое количество страниц. 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, обеспечивающий как положительную мотивацию студентов, так и критериями для оценки преподавателя. Будучи мощным инструментом совместного действия, Вики требуют тщательно выбранной задачи и тщательно разработанных инструкций, выполнение которых приводит к решению поставленных целей. Результаты и формы обратной связи должны быть четко определены, и критерии оценок, если они предполагаются. Другим важным моментом при разработке использования Вики является организация групповой работы и чёткое распределение ролей. Самым известным примером формата вики стала Википедия (Wikipedia).

Использование Вики в процессе обучения английского языка 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.

Вики могут быть как часть отдельного занятия, так и серии занятий или более того быть постоянной составляющей всего курса обучения английскому языку. Вики существуют в двух письменных режимах. Первый режим документ, когда участники создают общий документ, используя мнение третьего эксперта. Второй – потоковый режим, когда авторы одновременно обсуждают определённую тему. Главная сила Вики, очевидно, заключается в способности самостоятельно использовать английский язык, в реальном общении (в общественном форуме). Вики выступает как инструмент социализации студентов,

развития критического мышления. Работа с Вики позволяет использовать студентам 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.

В целом, можно назвать следующие положительные аспекты использования Вики в процессе обучения английскому языку:

- Обеспечивает возможность свободной дискуссии на английском языке.
- Поддержка демократических принципов современного языкового обучения.
- Формирует умения учащихся контролировать содержание сообщений.
- Позволяет студентам выступать в роли экспертов в определенных, изученных вопросах.
- Обеспечивает возможность представления материала мировой аудитории.
- Представленные работы открыты для обратной связи с другими пользователями сети Интернет.
- Могут быть частными, государственными или требующие регистрации для получения пароля.
- Вики могут быть межсайтовыми, ссылаться на другие сайты, блоги и т.д.
- Простота в использовании формата Вики.
- Сервисы свободны и легко поддерживаются.
- Может служить многим целям (развитию различных умений).
- Возможность получать реальный опыт использования умений письменной речи.
- Смещения акцента на реальный результат письменной речи, с технологии применения письменной речи.
- Доступность в любое время и в любом месте.
- Автоматическое архивирование.

- Умение использовать Вики является умением, выходящим за рамки учебного предмета, что позволяет формировать общепрофессиональную компетенцию.

Однако Вики имеют и слабые стороны, в числе можно назвать следующие:

- В настоящее время Вики не являются частью УМК, поэтому преподаватели и студенты должны использовать вики самостоятельно.
- Работы студента является открытым для общественной критики, и возможет отрицательный опыт, если преподаватель (или модератор сайта) не поддержит умеренный характер сайта.
- Точность и неподдающиеся проверке данные и источники являются одной из самой слабой стороной Вики.
- Вики страница основана на тексте, в то время как интерфейс не выделяются привлекательностью.
- Вики могут быть редактированы случайными пользователями.

Как видно из выше представленного. Вики обладают большим потенциалом для процесса обучения английскому языку. На практике работа с Вики может проходить следующим образом:

1. Добавить более яркие прилагательные или наречия в текст.
2. Добавить дополнительные факты, даты в текст.
3. Найти незнакомы слова и добавить их в глоссарий.
4. Попробовать сформулировать и добавить определения.
5. Изучить вопросы, которые кто-то спросил по тексту, и включить эту информацию в текст.
6. Совместное редактирование уже существующих страниц Вики по изучаемой теме. Задания по редактированию может заключаться в расширении или сокращении представленной информации, составление обзоров, таблиц, диаграмм.
7. Создание совместной истории, проекта. Преподаватель дает начало или первые несколько параграфов, а студентам предлагается продолжить. Интерактивной частью создание такого проекта является возможность использовать гиперссылки,

посвященные каждому герою, символу, событию, явлению, что позволяет представить рассказ с других точек зрения. Так, например, проходя тему «Men and Movies» студентом было предложено написать обзор на просмотренный фильм, однако каждый для определенного журнала (для подростков, для тележурнала, для литературного журнала и т.д.).

8. Использование Вики как учебного текста, в которой все студенты могли бы внести свой вклад. Этот текст может быть основан на изучаемой теме, имеющие отдельные страницы в рамках каждой подтемы для словаря, полезных выражений, грамматических структур, или он может быть основан на грамматике и студенты могут изучить и поделиться тем, что они знают о различных грамматических явлениях.

Выше приведенные примеры отражают лишь маленькую часть возможностей применения Вики в процессе обучения английскому языку. Современные Интернет технологии обучения иностранным языкам привносят в процесс обучения открытость, создавая открытую обучающую среду. Данные технологии Web 2.0 и Вики в частности позволяют учащимся присоединяться к курсам, которые до этого момента были до них не доступны, задания всегда носят творческий характер, и что особенно важно позволяют формировать иноязычную коммуникативную компетенции в режиме реально времени, в реальной языковой ситуации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Augar N., Raitman R., & Zhou W. Teaching and learning online with wikis. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. // Электронный журнал. – 2006. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL.: http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/augar.pdf

2. Анохин, М.Г., Павлютенкова, М.Ю. Информационно-коммуникативные технологии в политике [Текст] / М.Г. Анохин, М.Ю. Павлютенкова // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Политология. – 1999. – № 1. – С.40-52.

3. Пушкарева Е.В. Применение информационных технологий при изучении иностранных языков // Вопросы Интернет-образования. Электронный журнал. – №6. [Электронный ресурс]. URL.: http://sputnik.mastertelecom.ru/Docs_28/Ped.journal/Vio6/VIO_06/cd_site/Articles/art_1_11.htm

4. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранным языкам с использованием информационно-коммуникационных Интернет-технологий [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 11с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОВМЕСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Кочетова (Санкт-Петербург)

На современном этапе модернизации образования многие руководители образовательных учреждений (ОУ) задумываются над тем, как консолидировать усилия педагогов с тем, чтобы обеспечить получение качественно новых результатов образования, создать условия для подготовки подрастающего поколения, способного опережать процессы, происходящие в обществе. Сегодня становится очевидной необходимость согласования действий всех субъектов образовательной системы, и в первую очередь, самих педагогов, для повышения качества и эффективности педагогического процесса, поскольку в этом скрыты большие резервы реализации требуемых изменений. Так или иначе, в каждом ОУ работает некая группа людей, которая в различной степени может быть дружной, сплоченной, действующей совместно. Для того, чтобы повысить качество работы, необходимо, чтобы педагоги действовали согласованно, придерживались одинаковых принципов работы, выдвигали единые требования к учащимся и т.д. Значит, необходимо наладить связи в коллективе, включить каждого учителя и воспитателя в общую систему отношений, в совместную деятельность, чтобы он почувствовал себя частью единого целого. Поэтому подготовка педагогов к совместной профессиональной деятельности становится одной из важных задач дополнительного профессиональ-

ного образования.

Как показал анализ научной литературы, совместная профессиональная деятельность педагогов в образовательном учреждении до сих пор не являлась предметом специальных научных исследований. Для того, чтобы раскрыть сущность совместной профессиональной деятельности педагогов, мы провели теоретический анализ четырех групп исследований: 1) работ, связанных с общими подходами к сущности деятельности; 2) работ, направленных на выявление сущности трудовой деятельности; 3) работ, обращенных к рассмотрению проблем совместной трудовой деятельности; 4) работ, выявляющих специфику профессиональной педагогической деятельности.

Анализ первой группы источников показал, что практически все исследователи указывают на такие признаки деятельности как предметность и целенаправленность, ее социальный, конкретно-исторический меняющийся характер, диалектику субъекта и объекта [1, 2, 4, 5, 6, 8]. Проблема деятельности связывается с проблемами развития общества, человека и проблемами творчества. Методологически важными являются положения об общественной сущности деятельности и о единстве сознания и деятельности, о преобразовании в ее процессе не только предмета деятельности, но и ее субъекта [1, 5, 8].

Анализ второй группы источников свидетельствовал о том, что исследователи обращают внимание на общественную природу и форму труда [1, 8]. Решающим обстоятельством является то, что люди работают совместно друг с другом. Соответственно они вступают в отношения не только с природой, предметами труда, но и друг с другом, и эти связи и отношения участников являются и условием, и одним из результатов деятельности. Именно это придает общности людей такое качество, которого не знает природа на любых самых высоких уровнях естественной организации, - качество субъекта деятельности [1].

Анализ исследований, обращенных к совместной деятельности, позволил выявить, что она определяется как организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры. В отличие от

индивидуальной деятельности, где цель появляется в результате экстериоризации актуальных потребностей индивида, в совместной деятельности цель является вследствие интериоризации заключенной в ней общественной значимости [6, 9].

Авторы указывают на неправомерность рассмотрения совместной деятельности как суммы индивидуальных деятельностей, либо как прямого аналога деятельности индивида [9; 3]. Обращается внимание на особые свойства совместной деятельности, порождаемые совместностью активности людей, объединенных для достижения общих целей, вплетением системы межличностных отношений в отношения производственные и технологические. Новое качество субъекта деятельности проявляется на двух уровнях, связанных с кооперацией и разделением труда. При этом интенсифицируются связи и отношения между участниками, создается некоторая целостность субъекта из отличающихся друг от друга людей – совокупный субъект деятельности. Его формирование не просто предполагает индивидуальные различия между входящими в него людьми, но и способствует их развитию за счет обмена деятельностями и способностями. В результате общественная сила превышает простую сумму индивидуальных сил. При этом состав участников, их отношения к деятельности и друг к другу могут быть различными, как и уровень взаимосвязанности субъектов и их действий [6].

В большинстве случаев в социальной психологии выделяют следующие отличительные признаки совместной деятельности: 1) пространственное и временное *соприсутствие* участников; 2) наличие *единой цели,* при этом цель признается конституирующим признаком совместной деятельности; 3) наличие *органов организации и руководства*; 4) *разделение* процесса совместной деятельности между участниками, что предполагает разветвленную систему социальных ролей ее участников; 5) возникновение в процессе совместной деятельности *межличностных отношений* [6, 9].

Теоретический анализ четвертой группы исследований, обращенных к сущности профессиональной педагогической дея-

тельности, показал, что педагогическую деятельность определяют как особый вид социально-значимой, преобразующей, творческой деятельности [3, 7]. Профессиональная педагогическая деятельность как вид трудовой деятельности коренным образом отличается от других профессий, поскольку она непосредственно выходит на «воспроизводство индивидов», соответственно она не только включает особые трудовые операции, но и выполняет особые социальные функции.

Традиционно профессиональная педагогическая деятельность отождествлялась с профессиональной деятельностью педагогов, хотя очевидно, последняя шире. Последние исследования показывают, что в современных условиях профессиональная деятельность педагогов в образовательном учреждении представляет собой не совокупность различных функций, но совокупность различных самостоятельных деятельностей [7]. Тем не менее, можно выделить несколько основных моментов, общих для современного понимания профессиональной педагогической деятельности. Это ее особая социальная значимость, ее гуманистическая направленность - на создание условий для развития человека, на содействие в саморазвитии личности; ее творческий характер и ее совместный характер.

В соответствии с результатами проведенного теоретического анализа, можно дать следующее рабочее определение. Совместная профессиональная деятельность педагогов - это профессиональная деятельность различных субъектов педагогического труда, осознающих себя совокупным субъектом профессиональной педагогической деятельности, объединенных общими целями, мотивами работать совместно, направленная на создание условий для развития и содействие в саморазвитии человека.

Как любое сложное явление, совместная профессиональная деятельность педагогов не может быть описана одним простым определением. Сущность совместной профессиональной деятельности педагогов заключается в согласованных действиях по преобразованию педагогической реальности в целях содействия в развитии и саморазвитии воспитанников. Совместная профессиональная деятельность объединяет педагогов в совокупный субъект деятельности, внутри которого индивидуаль-

ные субъекты связаны деловыми и межличностными отношениями, причем характер связей, отношение к деятельности, степень включенности могут быть различными. Объединение педагогов происходит на основе ценностного согласования целей, позиций, действий, способов, средств, критериев оценки и мотивов работать совместно. В процессе такой деятельности происходит координация, взаимодополнение и обмен индивидуальными деятельностями и их компонентами, обмен способностями, опытом. Совместная профессиональная деятельность педагогов характеризуется получением общих результатов, которые осознаются участниками как общие. Эти результаты проявляются как на уровне субъектов педагогического процесса (изменения в воспитанниках, родителях, самих педагогах), так и на уровне составляющих самого процесса и его условий (изменения в образовательной среде, содержании, формах, средствах, технологиях, способах оценки). И одним из таких результатов, который выступает одновременно и как предпосылка совместной деятельности, является та общность оценок, мнений, представлений педагогов о своем коллективе, которая возникает в процессе согласования. Мы назвали ее по аналогии с Я-концепцией личности Мы-концепцией сообщества. Мы-концепция сообщества педагогов образовательного учреждения рассматривается нами как *ядро совокупного субъекта совместной деятельности, продукт самосознания, рефлексии* этого сообщества – это система в различной степени осознаваемых и разделяемых большинством членов сообщества представлений о своем учреждении и о своем педагогическом коллективе (сообществе).

Можно суммировать результаты проведенного анализа сущности совместной профессиональной деятельности педагогов, выстроив следующий ряд ее признаков: 1) наличие ***совокупного субъекта*** деятельности, осознающего себя таковым, что указывает, в частности, на наличие ***Мы-концепции*** сообщества педагогов данного ОУ; 2) наличие ***общей цели*** профессиональной педагогической деятельности для всех участников; 3) наличие ***общих педагогических ценностных оснований*** деятельности, согласованных между участниками, т.е. конвенци-

альных педагогических ценностей; 4) наличие ***мотивации*** участников деятельности, включающей побуждение ***работать совместно***; 5) наличие ***общего результата*** деятельности и ***осознание его*** индивидуальными субъектами ***как общего***; 6) ***взаимодействие***, взаимосвязь и взаимозависимость ***индивидов***, проявляющихся ***в разных формах совместности*** (от мысленного соприсутствия до коллективных форм совместной деятельности); 7) ***взаимосвязь*** и взаимозависимость ***индивидуальных деятельностей***, проявляющиеся ***в разных формах*** (объединение, совмещение, распределение, согласование, координация); 8) наличие ***общих норм и правил совместной деятельности*** (от единых требований к учащимся до правил взаимодействия с коллегами); 9) наличие ***органов организации и руководства*** совместной деятельностью, предполагающих не только вертикальную, но и ***горизонтальную*** структуру, а также механизмов совместного управления и ***совокупного органа управления;*** 10) наличие ***общего пространства и времени***, как правило, в рамках конкретного образовательного учреждения и педагогического процесса в нем; 11) ***развивающийся, динамичный характер*** совместной деятельности, предполагающий на практике ***различный уровень проявления***, зрелости вышеуказанных ***признаков***, а также различный уровень ***их осознания*** участниками.

Таким образом, совместная профессиональная деятельность педагогов – это сложный, динамичный, развивающийся процесс, и ее развитие противоречиво и неоднозначно. Организация совместной профессионально-педагогической деятельности предполагает использование скрытых резервов сообщества педагогов на основе их объединения в совокупный субъект, что повышает результативность деятельности и снижает ее риски. В связи с этим необходима дополнительная подготовка педагогов к участию в совместной профессиональной деятельности. В условиях конкретного образовательного учреждения наиболее эффективной представляется внутрифирменная модель такой подготовки и повышения квалификации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абдульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334с.

2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2 [Текст] / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288с.

3. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1990.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352с.

5. Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 5. – С. 3-22.

6. Обозов, Н.Н. Модель регуляции совместной деятельности [Текст] / Н.Н. Обозов // Социальная психология. – 1979. – С. 125-139.

7. Пискунова, Е.В. Исследование социокультурной обусловленности изменений деятельности учителя современной школы [Текст] / Е.В. Пискунова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 296с.

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 720с.

9. Совместная деятельность: Методология, теория, практика [Текст] / К.А. Абульханова-Славская, О.В. Аллахвердова, А.Л. Журавлев, Я.Л. Коломинский и др. – М.: Наука, 1988. – 232с.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ БУДУЩИХ ГИДОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ ДПО

Е.В. Красильникова (Ярославль)

Содержание обучения профессионально - ориентированной лексике будущих гидов-переводчиков в условиях международного культурного сотрудничества относится к числу про-

блем, своевременное решение которых непосредственно влияет на разработку методики, обеспечивающей формирование лингво-профессиональной компетенции (ЛПК). Главной отличительной чертой содержания обучения в системе ДПО является то, что оно носит профессионально-ориентированный характер. Следовательно, формирование ЛПК осуществляется с учетом специфики будущей профессиональной деятельности слушателей и в определенных педагогических условиях. К педагогическим условиям, обеспечивающим формирование ЛПК слушателей, относятся (на примере обучения французскому языку):

а) специальное учебное время на изучение профессионально ориентированной лексики французского языка;

б) получение преподавателем возможности использовать в полной мере специальные лексические упражнения, включающие различные виды профессионально-ориентированных речевых ситуаций;

в) расширение границ преподавательской деятельности и образовательной деятельности слушателей, связанной с тем, чтобы использовать дополнительные дидактические средства обучения профессионально-ориентированной лексике на французском языке, а именно: аудиовизуальные, аутентичные учебные материалы, содержащие профессионально-ориентированную культуроведческую информацию о своей собственной стране, литература из области истории, географии, культуры.

Цели и задачи обучения вытекают, в первую очередь, из естественных потребностей слушателей в изучении профессионально-ориентированной лексики и искусства межкультурной коммуникации, что соответствует ожиданиям современной туристической отрасли. Специалист, работающий в сфере туризма и непосредственно гид-переводчик, выступает, в первую очередь, в качестве организатора взаимодействия с иностранцами, как в условиях повседневно-бытового общения, так и в процессе экскурсий. Становится очевидной главная цель обучения, а именно, формирование у будущих гидов-переводчиков ЛПК. Коммуникативное поведение при этом предполагает, в первую очередь, достаточно высокий уровень владения иностранным языком. Поэтому для тех, кто вступает в профессиональную

коммуникацию с представителями иноязычного социума, наряду со знаниями поведенческих, социологических и культурологических дисциплин, необходимы лингвистические знания, способствующие осознанию и реализации обоюдных интенций коммуникантов при взаимодействии, передаче информации, установлению и поддержанию контактов. Исходя из этого, содержание обучения при подготовке гидов-переводчиков базируются на концепции, которая предполагает:

• коммуникативные методы преподавания, стимулирующие активность и творчество слушателей;

• ситуативную обусловленность образовательного процесса;

• партнерские отношения между преподавателем и слушателями;

• активные формы обучения в профессионально – ориентированной тематической области;

• высокую степень автономности слушателей.

Для реализации такого подхода необходимы развитие, поддержка и поощрение таких личностных качеств как конструктивное мышление, инициатива и самостоятельность, которые определяются как основа формирования ЛПК.

Постановка цели определяет **дидактические принципы**, в соответствии с которыми формируется ЛПК будущих гидов-переводчиков.

Принцип ориентации на слушателей.

Содержание программы обучения принимает во внимание профессионально-ориентированные потребности и ожидания слушателей. В содержание курса включаются темы, тексты и ситуации, которые тесным образом связаны с реальной действительностью и с коммуникативной практикой. Слушатели, принимая на себя роли гида-переводчика, учатся вести диалог и монолог в профессионально обусловленных ситуациях, вырабатывают навыки использования профессионально-ориентированной лексики, необходимой для общения в профессионально-ориентированных ситуациях, развивают умения уверенно и корректно общаться на французском языке.

Принцип профессиональной автономии.

Профессиональная автономия или способность самостоятельно мыслить, принимать компетентные решения в процессе общения с иностранцами становится необходимым условием успешной деятельности гидов-переводчиков. Развитие способности к профессиональной автономии предполагает целенаправленное систематическое обучение эффективным лингвистическим и поведенческим стратегиям. Слушателям предлагаются задания, требующие самостоятельного принятия решений для выхода из «сложившейся ситуации».

Принцип сотрудничества.

Преподаватель и слушатели выступают как равноправные субъекты образовательного процесса, результативность которого обеспечивается их общими усилиями. Отношения между ними строятся на партнерстве, основанном на сотрудничестве и увлекательной совместной деятельности, направленной на достижение общей цели. Под влиянием предлагаемых преподавателем учебных материалов и форм взаимодействия развиваются партнерские отношения и между слушателями, возникает и поддерживается положительная групповая динамика. Необходимый опыт координации действий в решении практических задач дают слушателям парные и групповые формы работы. До минимума сводится фронтальная работа, предполагающая доминирование преподавателя.

Принцип целостности. Для успешного осуществления общения с иностранцами в сфере своей профессиональной деятельности гид-переводчик должен обладать обширным репертуаром интегрированных профессиональных умений, применение которых в самых разнообразных сочетаниях образует сложный творческий процесс. В связи с этим, программа курса учитывает содержательный компонент всех изученных ранее дисциплин предметного блока.

Реализация принципов коммуникативной и профессиональной направленности предполагает, что вся система характеристик, включенных в процесс формирования ЛПК, представляет собой целенаправленно отобранные компоненты, призванные обеспечить целостное функционирование общения гидов-переводчиков с представителями иноязычного социума на фран-

цузском языке. Мы придерживаемся точки зрения О.А. Артемьевой, что принцип **профессиональной направленности** в обучении, является основным дидактическим условием, определяющим педагогическую обоснованность всех действий по организации и проведению учебного процесса [1].

К компонентам содержания обучения профессионально-ориентированной лексике, направленным на формирование ЛПК, мы относим сферы, темы, ситуации общения, а так же тексты для подготовки к профессиональной деятельности в сфере туризма. В многочисленных публикациях убедительно доказывается, что сферами деятельности гидов-переводчиков являются собственно экскурсионная и повседневно-бытовая. Поэтому в программе обучения будущих гидов-переводчиков конкретизируется содержание сфер деятельности применительно к будущей профессии гидов-переводчиков. Таким образом, формирование лингво - профессиональной компетенции происходит в процессе усвоения профессионально ориентированного учебного материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Артемьева, О.А., Макеева, М.Н., Мильруд, Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации [Текст] / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос.техн. ун-та, 2005. – 160с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОФИЦЕРОВ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ

А.Ю. Куликов (Ярославль)

В общественном сознании россиян все больше находит понимание идея о необходимости иметь в России полностью профессиональные Вооруженные Силы и шаги в этом направлении уже осуществляются. Основой такой армии может стать офицер-профессионал.

Для каждого офицера важно иметь представление о сложившихся требованиях к офицеру-руководителю. Недостаток

веры в высоту своей миссии никогда не сможет быть компенсирован ни деньгами, ни чинами, ни орденами. Еще генерал М.И. Драгомиров в свое время писал: «Наше дело все построено на самоотвержении и самоотречении; кто этого не понимает, кто не может поступиться своей личностью во имя дела, тот никогда не будет порядочным военным». Так было всегда и так будет, пока существует армия.

«Служу Отечеству!» За этими словами скрывается весь смысл трудной, напряженной, опасной, круглосуточной служебной и учебной деятельности всех военнослужащих Российской армии.

В условиях повседневной службы воплощением понятия Родина, становится командир-офицер. Не случайно в обыденной жизни встречаются такие обороты как: «командир – батя, папа, батяня», «казарма – дом, солдатская семья» и т.д. Интегральным проявлением умелой работы командира является идентификация курсантов как военнослужащих подразделения «офицера такого-то». Именно в этом проявляется уравновешенность групповых процессов и командирского влияния на них. Отношение к командиру военнослужащих принимает форму детско-родительских отношений и сопровождается формированием устойчивой привычки доверять и надеяться на защиту в трудную минуту.

С первых шагов в армейском строю солдат видит перед собой образ офицера, и чем более он для него притягателен, тем больше он будет ему подражать. В первые месяцы службы образ командира имеет высокий уровень внешних составляющих, постепенно происходит углубление понимания солдатами офицеров, образ становится собирательным, они все более точно представляют себе, кем предстоит им стать в будущем.

Поэтому, повышенное внимание к примерности офицера должно определяться, прежде всего, центральной ролью, которую они играют в становлении солдата. Особого внимания требует проблема влияния офицера на формирование личности курсанта, который выбрал военную службу в качестве профессии. По результатам опросов, проводимых в военных учебных заведениях, оказалось, что более половины курсантов выбрали в качестве примера в службе своего командира подразделения.

Они и в будущей офицерской службе будут воспроизводить и положительный опыт, и недостатки своих командиров.

Личная дисциплинированность офицера как военного руководителя имеет две составляющие.

Первая – это безукоризненное соблюдение общих обязанностей военнослужащих, то есть тех дисциплинарных норм, которые в равной степени относятся ко всем – и начальниками и подчиненным.

Вторая – это дисциплина власти, которая означает недопущение каких-либо злоупотреблений предоставленной властью, законность и справедливость требований, предъявляемых подчиненным. Если требования начальника произвольны, капризны, своекорыстны, не вытекают из положений законов и уставов, они не могут положить начало дисциплины, поскольку противоречат ее духу.

Авторитет командира является условием эффективности его дисциплинарной деятельности. Источниками авторитета служат факторы: мотивационная и характерологическая готовность офицера к решению дисциплинарных проблем данного подразделения; дисциплина власти и примерная исполнительская дисциплина; эмоциональное принятие руководителя коллективом, доверие к его целям и уверенность в возможности их достижения, убежденность в том, что руководитель действует в интересах коллектива; понимание военнослужащими всего, что делает командир, а также участие в обсуждении предпринимаемых им мер.

Анализ показывает, что в подразделениях, где командиры отгораживаются от подчиненных официальной инструкцией, постепенно месяц за месяцем тает доверие подчиненных к командирам, надежда на доброго и отзывчивого начальника способного их понять, у них остаётся надежда только на себя и своих «товарищей», которые «подстрахуют» в трудную минуту. Так формируется зависимость даже потенциально дисциплинированных солдат и включение их в систему круговой поруки.

Примерность офицера имеет большое значение при работе с сержантами. Для формирования устойчивой установки солдат на одобряемое поведение исключительно важную роль

играют сержанты, находящиеся с ними круглосуточно и выполняющие четко определенные функции контроля и регулирования поведения военнослужащих. Вместе с тем влияние сержантов в системе управления подразделением с каждым годом становится все менее заметно. Функции, которыми наделяются сержанты, предполагают их постоянное соприсутствие с подчиненными, их задача «шлифовать» воздействие офицеров на солдат, их воспитательные задачи носят вспомогательный характер.

Трудности, с которыми сталкиваются офицеры в работе с сержантами, на наш взгляд, носят субъективный характер и связаны с тем, что офицеры требуют от младших командиров того, чего не демонстрируют сами в своей деятельности. Сержант, часто не имеет в подразделении точки опоры, его авторитет, как правило, имеет в себе вторичный компонент от авторитета командира (он имеет возможность обратиться к командиру за поддержкой в конфликтных ситуациях с подчиненными и т.п.), однако личностный авторитет офицера не всегда на достаточном для этого уровне.

Возникает ситуация когнитивного диссонанса в которой оказывается сержант: с одной стороны, он знает что ему надо делать, имеет навыки командной работы, у него часто сформированы и личностные качества лидера; с другой стороны, его непосредственные командиры игнорируют нормы, научные принципы воспитания, упрощают свои обязанности и, нередко, высказывают сомнения в целесообразности военной службы, общественной полезности своей работы.

Таким образом, можно в заключение подчеркнуть, что психологическая готовность офицера к работе с подчиненными, их примерность в службе, в дисциплинированности является важнейшим социально-психологическим фактором привития солдатам качеств необходимых для формирования у них установки на дисциплинированность.

ВАРИОСКОПИЧЕСКИЙ МЕДИАТЕКСТ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ МЕДИАКОГНИТИВНОЙ СРЕДЫ

Ж.В. Леус (Минск, Беларусь), А.А. Чернявская (Минск, Беларусь)

Информационно-коммуникативные процессы современного образовательного пространства, лежащие в основе познавательной деятельности, подвержены интенсивным преобразованиям цифровой медиасреды. Становление и развитие цифровой медиасреды, сопряженное с проникновением новых технологий во все сферы человеческой жизни, порождает серьезные методологические проблемы образовательного характера.

Еще на заре XX столетия, идеолог футуризма, итальянский писатель Филиппо Маринетти, в своем манифесте «Новая религия – мораль скорости», предвосхищал интенсивные технические и социально-психологические изменения в жизни современного общества [1;21-27]. Так, среди прочего, он утверждал – «великолепие жизни обогатилось новой красотой – красотой скорости». Сама скорость объявлялась новой религией, менявшей все устоявшиеся догмы и парадигмы. Искусство футуризма, по своей природе, являлось, во многом, восторгом перед механизацией жизни. Во второй половине XX века, один из самых заметных представителей философской школы технического детерминизма, канадский профессор М. Маклюэн провозгласит, что средство, само по себе, является содержанием [2; 11]. Таким образом, технике отводится первая или главная роль в нашей жизни. Позже, успехи в освоении космоса и развитие теории полупроводников, с последующим появлением на авансцене компьютеров, мобильной связи и т.д., закрепят позиции технического детерминизма и фетишизация или обожествление цифровых технологий примет свои окончательные очертания.

Будет излишним упоминать, что при этом возникает огромное количество «подводных камней», особенно в таких консервативных областях, как, скажем, образование или педагогика в целом.

Формирование современной мультимедийной гиперсреды, обусловленное стремительным развитием средств зрительной коммуникации оказывает серьезное влияние на все сферы жизнедеятельности современного общества, в том числе и на образовательное пространство. Резко возросший поток аудиовизуальной информации оказал определенное воздействие на спо-

собы приема и обработки информации современным человеком. Если раньше процессы познания окружающего мира происходили, в основном, посредством вербального смыслового контекста (основанного на письменности и использовании традиционных форм предъявления учебного материала), то теперь можно констатировать явное преобладание визуальной (или наглядной) информации. Это способствует усилению тенденции к визуализации человеческого мышления, что порождает ряд серьезных проблем в области восприятия и анализа аудиовизуальной информации, являющейся доминирующим признаком в современных медиатекстах.

Визуальная информация дискретна и автономна по своей природе. В отличие от вербального информационного компонента, она не требует наличия сформированного понятийного словаря, знания системы линейно связанных кодовых единиц. Вследствие этого, восприятие визуальных образов носит отрывочный и обособленный характер. Образное мышление нелинейно и, в определенной степени, «бессюжетно». В силу того, что каждое изображение являет собой изолированный и самостоятельный фрагмент, пространственно-образному мышлению придается отрывочный и дискретный характер. При этом, надо отметить, что восприятие и мышление не существуют сами по себе, а находятся в прямой зависимости. Согласно гипотезе Л. С. Выготского [3; 45], восприятие, как и любой другой вид психического процесса, зависит от условий культурного развития индивида. Иными словами, социокультурная сфера, жизненный опыт и интеллектуально-эмоциональное пространство обитания оказывают определяющее воздействие на способы познания окружающего мира и образ мышления. Отсюда вытекает и несомненная актуальность и востребованность теории и практики развивающего обучения в условиях формирующейся универсальной мультимедийной гиперсреды.

Качественный анализ и грамотная трактовка аудиовизуальной информации зависит от степени развитости невербального или пространственно-образного мышления. Пожалуй, главной задачей медиаобразования, является проблема преодоления барьеров формально-логического мышления и развития у уча-

щихся способности формировать образный контекст поступающей информации. Это будет свидетельством их творческого потенциала, готовности видеть предметы и явления в более «развернутом виде», а также способности к одновременному постижению не одной, а нескольких идей или сторон явления.

Результаты многочисленных исследований, посвященных изучению вопросов функциональной ассиметрии полушарий человеческого мозга позволили выделить два основных вида мышления: логико-вербальное (левое полушарие) и пространственно-образное (правое полушарие). Об этом, в частности, говорится во многих работах И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Логико-вербальный тип мышления задействуется при аналитических процессах восприятия, связанных с сопоставлением отдельных конкретных и простых признаков воспринимаемых объектов. При этом происходит последовательная обработка информации, отличающаяся ступенчатым или пошаговым характером познания. Результатом становится создание или порождение однозначного смыслового контекста. Пространственно-образное мышление основано на восприятии и оценке сложных целостных образов, когда в сопоставлении участвуют не отдельные признаки, а вся их совокупность, включающая многочисленные, взаимные связи, которые и создают единое художественное впечатление. Одновременное взаимодействие различных признаков и свойств образа в различных смысловых плоскостях приводит к появлению эффекта многозначности. Синтетический характер пространственно-образного мышления, связанного с работой правого полушария человеческого мозга, сказывается самым непосредственным образом на творческом потенциале, способности преодолевать ограничения, создаваемые однозначным контекстом. Стратегия переработки информации в случае пространственно-образного мышления подразумевает создание многозначного контекста. Активность работы правого полушария или развитость пространственно-образного мышления определяет творческое начало в деятельности человека. Оба типа мышления, логико-вербальное и пространственно-образное, составляющие основу, базис аудиовизуального мышления как такового, должны гармонически сочетаться, позволяя

эффективно применять на практике, как аналитические, так и синтетические методы и способы обработки и представления мультимедийной информации.

Методика медиаобразования основывается, во многом, на решении разнообразных творческих задач, рассчитанных на генерацию у учащихся способности качественно воспринимать, анализировать и интерпретировать современный медиатекст. Современные медиаструктуры предполагают для своего прочтения и грамотной интерпретации возникновение образного представления, появление которого тесно связано с уровнем развития образного мышления.

Для качественного функционирования педагогической системы в условиях медиаобразования необходимым является условие сформированности развитых форм аудиовизуального мышления педагога. Высокая степень развитости пространственно-образного мышления свидетельствует о способности учителя формировать многозначный контекст учебного материала и, соответственно, своевременно видоизменять методы и способы предъявления учебной информации на современном занятии. И здесь, на первое место выходят эвристические подходы к использованию современных технических средств обучения.

Одним из действенных способов достичь эффективной познавательной деятельности обучаемых, на наш взгляд, является метод вариоскопического предъявления учебной информации [4]. Он заключается в том, что во время демонстрации размеры изображения и формат самого кадра динамически изменяются в зависимости от эмоционально-смыслового содержания. Очевидным представляется тот факт, что между формами человеческого восприятия окружающего мира и формами передачи и показа реальной действительности существует определенная взаимосвязь. Как известно, свою теорию «интеллектуального кино» С.М. Эйзенштейн основывал на том, что интеллектуальная активность человека может сводиться, в конечном счете, к монтажной организации отдельных визуальных представлений или наглядных образов [5; 112]. Из определенных элементов действительности в нашем сознании складывается конкретный образ того или иного явления. Пластическая соразмерность демонст-

рируемого изображения влияет самым непосредственным образом на процессы восприятия. Наше зрение по своей природе горизонтально, его бинокулярность обеспечивает практические углы просмотра от 150°-160° по горизонтали и от 75°-80° по вертикали. Периферическое свойство зрения позволяет рассматривать горизонтальный угол в пределах до 190°. Поэтому большинство явлений и процессов окружающей жизни мы инстинктивно располагаем в горизонтальной плоскости. Отсюда и привычность для нашего взора именно горизонтальной формы экрана. Однако, познавательный опыт подсказывает нам, в отдельных случаях, усиление именно вертикальной тенденции пространственного расположения объектов. То или иное расположение предметов в пространстве диктуется особенностями психологического восприятия динамического изображения. Так, скажем, горизонтальная композиция отличается известными статикой, спокойствием, а вертикальная – динамичностью и неустойчивостью. Их гармонического соответствия можно достичь в переменном формате кадра. Для достижения большего динамизма и увеличения емкости подаваемой информации используется изменение классического соотношения сторон кадра посредством механического каширования (при съемке) или программными средствами цифрового преобразования визуальной информации.

Методика вариоскопической проекции является частным случаем в стратегии развития образного мышления учащихся. В целом же, эвристические методы обучения, сопряженные с мультимедийными технологиями должны быть направлены, в первую очередь, на развитие воображения, ассоциативного мышления и реализацию творческого потенциала учащихся. И первым этапом в решении этих задач является рассмотрение вопросов развития восприятия различных форм медиатекстов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Ravkov, D., Gulyakin, V., Krautsova, H. The metacognitive tools of forming personal creative media environment [Текст] // International Conference of Education, Research and Innovation, 17th-19th November. – 2008. – IATED, Madrid (Spain), paper# 101.

2. Marshall Mcluhan, Quentin Fiore. The Medium is the Massage [Текст] / Q. Fiore, M. Mcluhan. – London, 1967.

3. Данэм, Б. Мыслители и казначеи [Текст] / Б. Данэм. – М., 1960.

4. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления [Текст] / Я.А. Пономарев. – М., 1960.

5. Эйзенштейн, С. Психологические вопросы искусства [Текст] / С. Эйзенштейн. – М.: Смысл, 2002.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

А.А. Ляндаев (Ярославль)

На современном этапе развития науки эффективность применения современных информационных технологий обучения (СИТО) оценивается в сравнении с традиционными формами обучения. У нас в стране и за рубежом проводилось и проводится большое количество исследований по этому вопросу.

Все дидактические средства, используемые в учебном процессе, выполняя свои специфические задачи, служат стратегической цели - достижению максимальной эффективности совместного труда преподавателя и обучающегося.

Прежде всего необходимо выделить демонстрационные возможности компьютерных средств обучения, что совсем не случайно. Экспериментально установлено [4], что при слуховом восприятии усваивается 15 % полученной информации, при зрительном - до 25 %, а при комплексном (слух и зрение) 65 %. Отметим, что это не просто суммирование, а комбинирование и взаимоусиление воздействия.

Установлено также, что 87 % информации человек получает через зрительный анализатор, пропускная способность которого в тысячу раз больше, чем у слухового (50 000 бит/с – слух, 50000000 бит/с - зрение), 9 % - через слуховой и 4 % - через другие органы чувств.

Психологи Л. Иссинг и М. Ханеманн, опираясь на результаты своих исследований, отмечали, что образная информация лучше усваивается и ведет к более прочному запоминанию

[1]. Этому же находим подтверждение в народной мудрости: «Лучше один раз увидеть, чем семь раз услышать».

По мнению С.И. Архангельского, наглядность в высшей школе выражает непременное условие начального раскрытия внешних признаков и свойств изучаемого предмета [2]. Основное назначение средств наглядности - обеспечивать образное представление получаемой информации. В этом качестве современные педагогические программные средства обладают более широкими возможностями, несравнимыми с имевшимися ранее. Представление содержательной части учебного материала с помощью мультимедийных технологий (графика, анимация, видео- и аудиосопровождение) позволяет сделать его более доступным для понимания. Более того, если предшествующие средства наглядности играли роль лишь демонстрационного обеспечения, а основной материал выдавался словесно или печатно, то современные информационные технологии позволяют сместить акцент от рассказа к показу, причем качество показа свидетельствует о стирании границы между анимацией и видео.

Демонстрационные возможности СИТО позволяют:

• представлять графические объекты в динамике;

• манипулировать графическими объектами в пространстве;

• масштабировать время при демонстрации длительных и сверхбыстрых процессов;

• масштабировать размеры представляемых объектов;

• одушевлять образы живой и не живой природы.

Все отмеченные выше возможности обучающих компьютерных программ в той или иной степени были апробированы в ходе учебного процесса в Ярославском высшем зенитном ракетном училище ПВО (ВИ). Надо отметить, что современные графические пакеты трехмерной графики (3D-MAX, 3D-STUDIO, 3D-VIZ и др.) позволяют не только представлять в режиме виртуальной реальности процессы, которые не возможно увидеть в природе, но и принимать участие в них, То есть, речь идет об еще одной возможности СИТО– интерактивность демонстрации материала.

Расширяет демонстрационные возможности СИТО ау-

дио сопровождение, включающее [3]:

• комментарий показываемого;

• звуковое представление изучаемых объектов и процессов (сопутствующие звуки);

• создание рабочего настроения, ощущения реальности;

• аудиоэффекты для организации работы с программами (привлечение внимания, оценка действий обучающихся, характерные звуки для различных режимов и т.д.).

Изучение ряда дисциплин, особенно инженерных, затруднено при описательном и образном представлении материала.

Применение возможностей современных компьютерных технологий позволяет изучать явления и процессы в микро- и макромире, внутри сложных технических систем, формировать технические замыслы, моделировать варианты развития событий в сложных многоструктурных системах.

А.И. Башмаков [3] выделяет ряд приемов компьютерной дидактики, связанной с формами и способами представления учебного материала. К ним относят:

• обеспечение возможности одновременного просмотра нескольких фрагментов учебного материала;

• обеспечение возможности быстрых переходов по учебному материалу;

• отражение ролей (значений) учебного материала и иерархических связей между ними.

Американский исследователь П. Нортон отмечает, что природа средств передачи вполне определенным образом влияет на формирование мышления и смена этих средств меняет структуру мышления. Это наблюдалось при появлении письма после устных способов информационного обмена, при появлении кино, радио, телевидения. Но в еще большей степени формирует мышление электронная среда. Это мышление характеризуется склонностью к экспериментированию, гибкостью, связностью, структурностью. Данные характеристики способствуют созданию условий для творческого учебного познания. Вместе с тем он, предупреждает, что компьютер неизбежно порабощает ум, располагающий лишь набором заученных фактов [5].

Помимо названных возможностей надо отметить адап-

тивные свойства СИТО. Под адаптивностью понимают свойство СИТО изменять последовательность процесса обучения в зависимости от информации, получаемой по обратной связи. Данное направление в развитии СИТО в настоящее время считается одним из наиболее перспективных. Программы такого класса относят к интеллектуальным. Появление таких дидактических средств позволяет говорить об обучении с участием компьютера, подразумевая, что роль компьютера поменялась. Из средства обучения он стал участником учебного процесса, так как взял на себя отдельные интеллектуальные функции преподавателя.

В структуру такой программы включается модуль, определяющий уровень подготовленности обучающегося, и выбирающий оптимальный сценарий учебного занятия для каждого конкретного случая.

Еще одной из важнейших дидактических особенностей ЭВМ, отмечает С.И. Архангельский, является выполнение функций не только обучения, но и анализа учебного процесса. Накопление статистического материала по каналам обратной связи, его обработка и подготовка на его основании управленческих решений, разработка и оценка моделей подготавливаемых специалистов, оценка результатов научного и дидактического экспериментов- все эти возможности компьютера представляются существенными и необходимыми для управления процессом [2].

В настоящее время уже имеется определенный набор приемов компьютерной дидактики для управления одним из главных компонентов учебного процесса - познавательной деятельностью обучающихся [3]:

• использование рейтинговой системы на основе интегральной оценки успешности усвоения обучающимся курса;

• представление информации о результатах работы других обучающихся (неявное соревнование);

• проведение явных соревнований;

• осуществление скрытого контроля за работой обучающихся, о возможности которого обучающиеся оповещены;

• использование игровых форм (деловые игры);

• консультирование в режиме on-line.

Диалоговые возможности СИТО обеспечивают удобное

и эргономически комфортное общение с компьютером. Для этого используются различные приемы:

• применение интерактивного, так называемого «дружелюбного» интерфейса;

• использование агентов (в виде образа рассказчика, преподавателя, обучающегося, партнера, одушевленного объекта изучения и т.д.);

• диалоговые окна и звуковые реплики для организации работы с программой.

Во всех случаях обязательным условием является тактичность, информативность и недвусмысленность реплик. Диалоговое общение с компьютером должно оставлять в памяти «приятный след».

Имитационные возможности СИТО для тренировок, тренажей, лабораторных практикумов очень упрощают проведение занятий такого типа. Мощные мультимедиа программы с удивительной достоверностью моделируют виртуальную реальность и обеспечивают отработку требуемых умений и навыков в их начальной стадии. СИТО и аппаратное оборудование (шлемы, перчатки, очки и т.д.) создают полную иллюзию нахождения в сгенерированном пространстве. Нельзя не упомянуть о возможностях компьютерной дидактики, используемых для закрепления знаний. К ним причисляют:

• сопоставление фрагментов знакомого и нового материала;

• «забегание вперед», то есть сначала показывают работу или действие объекта изучения, а затем его конструкцию;

• напоминание («отсылка назад»), для лучшего уяснения связи пройденного с изучаемым;

• возможность выполнять задание с «тренером».

Такие приемы, как показывают различные исследования [3], значительно сокращают время обучения, увеличивая его скорость.

Массовое применение СИТО только начинается и каждый год, месяц и даже день приносят что-либо новое.

В нашем вузе накапливается опыт использования СИТО, который неизбежно завершится качественным изменением ме-

тодик, методов и форм обучения курсантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Issing L.J. From instructional technology to multimedia didactics [Текст] / Educational media international. – 1994,- Vol. 31. - N 3. - P. 171 - 182.

2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и подходы [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 367с.

3. Башмаков, А.И., Башмаков, И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих программ [Текст] / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Издательский дом «Филинъ», 2003. – 616с.

4. Пиз, А. Язык телодвижений: Как читать мысли других людей по их жестам [Текст] / А. Пиз. – Нижний Новгород: Ай Кью, 1993. – 262с.

5. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. – 560с.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Макеева (Ярославль)

В современном мире социальная сфера находится в процессе постоянного развития, расширения границ деятельности и направлений работы.

Многие страны пытаются переосмыслить сущность и цели социальной работы, подготовки специалистов социальной сферы, привести их в соответствие с национальными реалиями и международным опытом. В условиях процесса глобализации в международном сообществе перспективы дальнейшего развития социальной политики отдельных государств неразрывно связаны со слиянием национального опыта и мировой практики, с внедрением инновационных идей, направленных на модернизацию всех направлений социальной деятельности, а, следова-

тельно, и на модернизацию образования специалистов социальной сферы.

Увеличивающиеся с каждым годом спектр потребностей людей в социальной помощи диктует необходимость подготовки профессионалов, специализирующихся в социально-педагоги-ческой и социальной работе с населением и занимающихся различными видами социально-педагогической деятельности. С 1991 г. в России осуществляется подготовка квалифицированных кадров по специальности «Социальная педагогика», а с 1992 г. - «Социальная работа», поэтому в настоящее время образование отечественных специалистов социальной сферы находится в процессе становления и поиска эффективных путей развития. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., принятая в 2001 г., подписание Россией в 2003 г. в Берлине коммюнике министров образования 33 европейских стран о вступлении в Болонский процесс, новые социально-экономические реалии и процесс глобализации инициируют необходимость концептуального обновления содержания образования по социальной педагогике и социальной работе в России, уточнения его целей, задач и функций, доведения его до уровня международных образовательных стандартов. Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 г. как основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, также акцентирует внимание на подготовке высококвалифицированных специалистов в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Все это актуализирует проблему модернизации высшего профессионального образования и создания опережающей системы профессиональной подготовки специалиста нового типа, построенной на принципах инновационности.

Под «модернизацией образования» понимаем процесс усовершенствования системы подготовки специалистов с целью приведения ее в соответствие с современными общественными и научными требованиями на основе учета передового отечественного и зарубежного опыта.

Одним из основополагающих принципов подготовки профессиональных кадров Болонская декларация объявляет принцип профессиональной мобильности выпускников вузов.

Факторы, обусловливающие профессиональную мобильность современного специалиста: стремительное изменение социокультурной и социально-экономической ситуации, инновационность всех сфер жизнедеятельности человека, глобализация важнейших сфер производства, усиление зависимости карьеры от образования; увеличение скорости старения знаний, расширение информационных потоков, повышение зависимости личного успеха в жизни от образования и профессии; нестабильность на рынке труда; динамика развития рынка профессий; постоянные изменения статуса многих профессий и др.

Профессионально мобильная личность – это личность, адекватно действующая согласно требованиям служебного и общественного долга, готовая реализовать ключевые, базовые и специальные компетенции, приобретенные в образовательном учреждении, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, действенно реагировать на меняющиеся профессиональные обстоятельства и решать нестандартные профессиональные задачи, безусловно принимать на себя ответственность за результаты своего труда, заниматься постоянным личностным совершенствованием.

Развитие качеств профессиональной мобильности у специалистов социальной сферы является важным аспектом их подготовки. Проанализировав требования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и классификатор специальностей, обобщим интегративные и дифференцированные характеристики профессиональной деятельности социального педагога и специалиста социальной работы для того, чтобы определить возможности профессионального образования в подготовке специалистов к работе в смежных областях деятельности и формировании качеств профессиональной мобильности (Табл. 1) [3; 10-11]

Таблица 1

Квалификационная характеристика специалиста	**Социальный педагог**	**Специалист социальной работы**

Анализируемые компоненты		
Цели деятельности *Общие*	Социальное развитие индивида и общества, формирование общей культуры личности, интеграция деятельности различных государственных и общественных организаций	
Специальные	Социализация, ресоциализация личности	Социальное обеспечение, помощь, поддержка
Объекты деятельности *Общие*	Дети, молодежь, семья	
Специальные	Обучающиеся	Отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в восстановлении нарушенного социального функционирования
Сферы деятельности *Общие*	Система образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, пенитенциарная система	
Специальные	Социально-педагогическая работа в сфере образования	Государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения, благотворительные фонды, политические организации, неформальные институты и др.
Предмет деятельности *Общие*	Социальная помощь	
Специальные	Социальное воспитание, социальное сопровождение	Социальная помощь, поддержка, обеспечение и обслуживание
Основные формы (средства) воздействия *Общие*	Правовые, социально-психологические	
Специальные	Психологические, педагогические	Материально-экономические
Виды деятельности *Общие*	Социально-педагогическая, исследовательская,	

Специальные	организационно-управленческая, социально-проектная, научно-методическая, посредническая	
	Учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская	Социально-технологическая

Результаты деятельности *Общие*	Социальная устойчивость	
Специальные	Созданные благоприятные условия для социализации и ресоциализации личности	Оказанная социальная помощь, поддержка в целях улучшения или восстановления способности граждан к социальному функционированию.

Поскольку развитие качеств профессиональной мобильности является приоритетным направлением профессиональной подготовки специалистов социальной сферы (в рамках данного изучения - социальных педагогов и специалистов социальной работы), задачи и виды их профессиональной деятельности во многом дополняют друг друга, объекты и сферы профессиональной деятельности пересекаются, а цели совпадают, что создает, в свою очередь, благоприятную основу для реализации данного процесса. Кроме того, само содержание профессиональной деятельности социального педагога и специалиста социальной работы является многомерным и многоаспектным (разнообразие характеристик, сфер, объектов профессиональной деятельности; множественность проблем клиентов; многообразие социальных ролей), что также предъявляет дополнительные требования к формированию у них видения альтернатив решения проблем, способности осуществлять оптимальный выбор и овладевать системой обобщенных профессиональных приемов и способов деятельности.

На основе анализа системы профессионального образования специалистов социальной сферы можно утверждать, что профессиональную подготовку социальных педагогов и специали-

стов социальной работы можно рассматривать как единую профильную подсистему социального образования, которой присущи смежность, содержательная сопряженность специальностей и направлений разных уровней, а также ориентированность на одну сферу профессиональной деятельности – социальную.

К основным доминантам, определяющим формирование качеств профессиональной мобильности специалистов относятся: структура личности, деятельности, мировоззрения человека; требования работодателей, стандартов высшего профессионального образования, этического и профессионального кодекса специалиста социальной сферы; противоречия студенческого возраста. Системообразующими качествами профессиональной мобильности специалиста социальной сферы выступают общие профессиональные качества – социальная ответственность, коммуникативность, познавательная активность и специальные профессиональные качества – толерантность, креативность, рефлексивность.

Одним из ведущих механизмов профессиональной подготовки специалистов является интеграция – объединение каких-либо элементов (частей) в целое; процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей.

Анализ научной литературы позволил уточнить ключевые характеристики интеграции, которая обеспечивает взаимодействие и взаимосвязь элементов какой-либо системы. Интеграция может рассматриваться как принцип, процесс, средство, результат взаимодействия объектов; она устанавливает новое свойство и качество объекта; не является простой суммой составляющих частей, а создает качественно новое образование; обозначает иерархически организованную совокупность процессов, обеспечивающих достижение определенного состояния, и характеризуется упорядоченностью, согласованностью компонентов, устойчивостью связей между ними, стабильностью и преемственностью их функционирования, то есть признаками, свидетельствующими о единстве и целостности.

В современных условиях все больше внимания стало уделяться качеству профессионального образования, интеграции образования с наукой и производством, интеграции российского обра-

зовательного пространства в общеевропейское, модульно-компетентностному подходу к подготовке будущих специалистов.

Все это определило новый взгляд на профессиональное образование как системную целостность интегративного взаимодействия образования, науки и практики, направленного на формирование будущего специалиста готового к обучению через всю жизнь, способного к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. [4;19]

Ведущими педагогическими принципами интеграции образования, науки и практики являются: непрерывность; фундаментальность; проблемно-тематическая и целевая интеграция содержания учебных дисциплин, построенная на современных достижениях науки и практики; ориентация на формирование ключевых компетенций у будущих специалистов.

Совокупность общих и педагогических принципов интеграции образования, науки и практики обеспечивает ориентацию профессиональной подготовки на развитие личности будущего специалиста, становление его эрудиции, инициативности, развитие творческих способностей и духовности.

Необходимым условием успешной и целенаправленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы становится выявленная совокупность следующих интегративных тенденций, детерминирующих процесс профессиональной подготовки специалистов социальной сферы:

• *общепрофессиональные:* рациональное сочетание фундаментальных теоретических и прикладных аспектов содержания образования; актуализация проблемы взаимодействия основных процессов профессионального образования: обучения, воспитания, развития; синхронизация обеспечения непрерывности и преемственности (довузовского, вузовского, послевузовского) образования; обусловленность гуманитаризации образования объективными процессами гуманизации общественного производства и общественных отношений; интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования в мировую систему высшего образования при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы;

• *организационно-деятельностные:* повышение взаимообусловленности внутриинституциональной и общесоциальной практики; сопровождение реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования программами и услугами дополнительного образования, то есть диверсификация профессиональной подготовки; сохранение традиционности профессионального образования при неуклонном стремлении к инновационным и реформационным изменениям на различных уровнях; стандартизация как содержания, так и результатов профессионального образования;

• *личностно ориентированные:* обеспечение конвенции интересов и ценностей всех потребителей и поставщиков профессиональных образовательных услуг; увеличение удельного веса самообразования и самовоспитания в системе профессиональной подготовки специалистов; повышение роли субъективации личности обучающегося, то есть детерминация познавательной деятельности студента обучающей деятельностью преподавателя, и наоборот, обусловленность деятельности преподавателя действиями, отношением, состоянием студента; аксиологизация личностно-деятельностной парадигмы как равного единства личностно ориентированного и деятельностного подходов в профессиональном образовании. [3;26] Выявленные интегративные общепрофессиональные, организационно-деятельностные, личностно ориентированные тенденции обусловливают следующие направления профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: теоретическое, практическое, научно-исследовательское и социокультурное.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бочарова, В.Г. Основные направления научных исследований в социальной педагогике [Текст] / В.Г. Бочарова, И.А. Липский. – М.: Изд. ССОПиР РФ, 2001. – 197с.

2. Бочарова, В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно- ориентированный подход [Текст]: Монография / В. Г. Бочарова. – М., 1999. – 184с.

3. Ларионова, И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы

[Текст]: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / И.А. Ларионова. – М.: [б.и.], 2009. – 29с.

4. Мухаметзянова, Г.В. Новые парадигмы педагогической науки – теоретико-методологическое основание фундаментальных исследований профессионального образования [Текст] / Г.В. Мухаметзянова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – №1. – С.18-22.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В.Л. Маслехин (Ярославль)

В ходе дискуссий о мировом кризисе образования, развернувшихся в развитых странах Запада еще в 60-х – 70-х гг. прошлого века, было сделано заключение, что суть кризиса состоит в «несоответствии существующей системы образования, содержания и методов обучения и воспитания новой высокотехнологичной, информационной цивилизации, идущей на смену индустриальному обществу» [2; 10]. Кризис системы образования и воспитания затронул и Россию. В связи с этим за последние три десятилетия в мире предпринималось и предпринимается немало попыток выхода из создавшейся ситуации. Об этом свидетельствуют проводимые как у нас, так и за рубежом реформы образовательной системы. Первая волна реформ на Западе прошла в 60-е – 70-е гг. XX в. Однако это не привело к желаемым положительным результатам. В ряде развитых стран Европы, а также в США и Японии появились документы, отражающие перспективы и прогнозы развития образования: «Образование для 2000 года» (1985, ФРГ). «Образование будущего» (1985, Франция), «Образование американцев для XXI века» (1984, США), «Америка – 2000: стратегия в области образования (1991, США), «Поиск модели образования для XXI века» (1984, Япония). В нашей стране в 1984 г. были сформулированы «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Изменения образовательной парадигмы нашло отражение в законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), «Концепции модернизации Российского образо-

вания до 2010 года», Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Однако, очевидно, что бесчисленное количество реформ не приводит к обогащению духовной культуры человека, к нравственному расцвету в обществе. Сами по себе реформы не способны обеспечить преемственность культурного наследия. Многие видные ученые, деятели культуры и образования то, что сегодня принято обозначать «кризисом образования», характеризуют не как «переходный процесс», а как «устойчивое состояние современного образования» [5; 64], длящееся по сей день без видимых улучшений, а проблему человека, его образования и воспитания определяют как «глобальную проблему современности» [2; 10]. Пути же выхода из сложившейся ситуации связываются с гуманистической ориентацией, с возрождением духовности, с нравственным совершенствованием. Н.В. Просандеева, рассматривая русскую духовность как образовательную модель XXI в., считает, что «цель образования сегодня должна совпадать с глобальной общецивилизационной целью – спасения человека от него самого. Гуманизм – магистральное направление развития человеческой цивилизации…Если постиндустриальный мир возможен в принципе, то лишь на основе взаимопомощи, терпимости, бескорыстности и неагрессивности по отношению к себе подобным» [7; 104].

Следует иметь ввиду, что проблема гуманизации (в том числе научно-технического знания) не нова и имеет свою историю. Так, сложившаяся в эпоху Просвещения концепция, отражающая потребности индустриальной цивилизации в естественнонаучном знании, абсолютизировала их роль как средства борьбы за покорение природы и двигателя прогресса. По мере развития капитализма вера в способность науки, а позднее и техники разрешать человеческие проблемы все боле крепла, утверждая технократическое мышление, механизацию жизни и как следствие этого – все более возрастающую бездуховность. Как отмечает Л.А.Беляева: «Характернейшая особенность технократического мышления, технократической духовной ориентации состоит в том, что оно лишено человеческого измерения» [2; 28]. С нарушением человеческого измерения связано отношение к самому

человеку, который рассматривается как в науке, так и в культуре не как цель, а как средство достижения более высокой цели.

Особенно это опасно, если речь идет о педагогической деятельности. Технократизм в педагогике находит отражение в положении дел с преподаванием гуманитарных предметов, с определением целей учебно-воспитательного процесса, реализация которых, по сути, сводится только к образовательным (передача знаний, формирование умений и навыков, повышение процента успеваемости и т.п.), тогда как развитие личностных качеств, творческой индивидуальности, ценностных ориентаций, эстетического вкуса и гармонии оказываются менее значимыми. Ориентация высшего образования на узкий профессионализм приводит к производству специалистов с ограниченным кругозором, обедненной духовностью и несформировавшимися нравственными чертами личности. К сожалению, сегодня приходится наблюдать, что гуманитарная составляющая образования в рамках инженерно-технических специальностей служит лишь в качестве некоторого «декоративного украшения, необходимой уступки требованию следовать лучшим мировым стандартам» [9; 20], поскольку во всем мире считается, что чем элитарнее технический вуз, тем сильнее и значимее в нем уровень гуманитарной подготовки.

Технократизм с характерной для него прямолинейностью стремится понизить роль гуманитарных наук. Это выражается в том, что в учебных планах отводится ничтожно малая доля времени на изучение дисциплин социально-гуманитарного цикла, обучающиеся технических специальностей зачастую негативно относятся к изучению гуманитарных дисциплин, а порой проявляют и откровенный нигилизм. Далеко не единичны случаи, когда преподаватели гуманитарных дисциплин, прикрываясь гуманизмом, в своей педагогической практике демонстрируют заниженные требования, как к собственному преподаванию, так и уровню гуманитарной подготовленности своих учеников. В этой связи следует подчеркнуть, что гуманизм в образовании не означает снижение требовательности к себе и обучающимся, поскольку совершено очевидно, что «снижение требований к знаниям неминуемо означает ухудшение качества

подготовки» [1; 44]. Эти обстоятельства указывают не только на необходимость увеличения доли дисциплин гуманитарного цикла в учебных планах, но и повышения требований к качеству гуманитарной подготовки будущих специалистов. Именно усиление качественной гуманитарной составляющей высшего образования входит в число определяющих факторов, способствующих повышению культурного и духовного уровня молодежи. Как писал Н.К.Рерих: «Количество, как известные массовые вестники, может быть иногда допускаемо, но движение культуры никогда не запечатлевалось ни количеством, ни большинством. Высокое качество и изысканное меньшинство всегда были двигателями настоящих достижений культуры» [8; 251]. Следует отметить, что эта идея своими корнями уходит в глубь веков и находит свое отражение уже в античных произведениях Платона, посвященных проблеме образования. Например, сквозная тема большинства платоновских диалогов – это «пайдейе» как опыт духовного становления в самом существе человека. Платоновскую концепцию образования можно назвать аристократической, ибо статус подлинного человека, склонного к созерцанию и размышлению, предусматривался для немногих, но эти немногие сами зарабатывали право на исключительность. Лишь наилучшим предоставлялся определенный образ жизни, однако все дети имели возможность изучать предметы и приобретать знания, готовящие к такой жизни и позволяющие претендовать на статус избранных.

В настоящее время очевидным становится то, что образование, распадаясь на множество узких областей естественнонаучного и специального знания, теряет свой истинный предмет – человека. Утрачиваются приобретения русской педагогической антропологи, у истоков которой стояли выдающиеся ученые: К.Д.Ушинский, Н.И.Пирогов, П.Ф.Лесгафт. Как отмечает Б.М.Бим-Бад: «Создалась уникальная и беспрецедентная в истории познания ситуация – объектная сфера науки была изгнана из нее» [3; 38]. Сегодня все большее число исследователей отмечает, что усиление профессиональной подготовки за счет сокращения социально-гуманитарной составляющей целостного образовательного процесса ведет к потере качества и, как следст-

вие, к потере престижа инженерной специальности. Еще в начале XX столетия русский инженер и философ П.К.Энгельмейер писал: «Инженеры часто и справедливо жалуются на то, что другие сферы не хотят признавать за ними то важное значение, которое по праву должно принадлежать инженеру… Но готовы ли сами инженеры для такой работы? …инженеры по недостатку общего умственного развития, сами ничего не знают и знать не хотят о культурном значении своей профессии и считают за бесполезную трату времени рассуждения об этих вещах…» [11; 113].

В условиях, когда в сере образования действуют рыночные отношения, формируется новое представление о качестве образования и обучения. Оно не рассматривается только как результат обучения, как степень усвоения учебного материала, выраженная в процентах. Все чаще исследователи обращаются к качеству как к целостной системе, гарантирующей обучающимся комплексное личностное развитие, дающее им возможность удовлетворить потребности общества и собственные. Такое комплексное развитие личности видится в реализации идеи фундаментализма и гуманизации технического образования [8; 272], которая на практике должна выражаться в том, «чтобы все учебные дисциплины были ориентированы на фундаментальное знание и включали его элементы, все естественно-технические дисциплины преподавались в гуманитарном контексте» [1; 44].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Айнштейн, В. Что не нужно делать [Текст] / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 2000. – № 2.

2. Беляева, Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности [Текст] / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1993.

3. Бим-Бад, Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 11.

4. Бойцов, Б., Шленов, Ю., Крянев, Ю., Азаров, Ю., Капырин, В. С чего начинается качество? [Текст] / Б. Бойцов, Ю.

Шленов, Ю. Крянев, Ю. Азаров, В. Капырин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1.

5. Ильин, Г. От педагогической парадигмы к образовательной [Текст] / Г.Ильин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1.

6. Нохрина, Н.Н. Качество гуманитарной составляющей в образовательном процессе – социально-педагогическая проблема XXI века [Текст] / Н.Н. Нохрина // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 5.

7. Просандеева, Н.В. Русская духовность как образовательная модель XXI века [Текст] / Н.В. Просандеева // Большой Урал – XXI век: Сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2001.

8. Рерих, Н.К. Избранное [Текст] / Сост. В.М. Сидоров. – М., 1979.

9. Саломатова, Т.И., Саломатов, В.В. Гуманитаризация технического образования как фактор развития человеческого потенциала [Текст] / Т.И. Саломатова, В.В. Саломатов // Проблемы гуманитарного образования в техническом вузе: Сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2000.

10.Федоров, И.Б. Качество образования – категория фундаментальная [Текст] / И.Б.Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – № 2.

11.Энгельмейер, П.К. Задачи философии техники [Текст] / П.К.Энгельмейер // Бюллетень политехнического общества. – 1913. – №12.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С.В.Миронова (Минск, Беларусь)

Интенсивное общественное развитие, появление новых сложнейших технологий свидетельствуют, что человечество вступило в новую стадию своего развития – эпоху информационного общества, одним из главных признаков которого является преобразование теоретических знаний в источник инноваций

и важнейший фактор политики. В современных социокультурных условиях дополнительное образование направлено на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности, углублении профессиональной компетентности и др. Современная система образования актуализирует значимость каждого учителя как высококвалифицированного специалиста, творческой личности, способной к достижениям, умеющей ориентироваться в образовательном пространстве и возникающих инновационных процессах, добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности.

Однако проблема обеспечения устойчивого, опережающего развития образования и происходящего процесса повышения требований к профессиональной компетентности педагогических кадров предполагает не только качественную профессиональную подготовку специалиста, но и решение вопросов, направленных на формирование личности активной, мобильной, умеющей жить в быстроменяющемся мире, готовой нести личную ответственность за выбор и принятые решения, способной эффективно отвечать на вызовы современной цивилизации. Решение данных вопросов возможно, если каждый педагог осознает их значимость, следовательно, именно в системе дополнительного образования необходимо организовывать образовательный процесс через создание условий развития субъектности, самостоятельности в деятельности, где главными приоритетами выступают общение, диалог, развитие, возможность самовыражения, деятельность, самореализация. Следовательно, перспективным представляется использование в системе дополнительного профессионального образования интерактивные методы обучения. Данные методы позволяют реализовать деятельностный компонент содержания профессионального образования, так как именно они заставляют учителей занимать позицию субъекта деятельности.

Интерактивные методы можно определить как способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития. Интерактивное взаимодействие представляет собой

процесс взаимного влияния, в основу которого положен личный опыт участников педагогического общения. Взаимодействие понимается как способность человека занимать роль другого, осознавать, как его воспринимает партнер по общению или группа, в которой он работает, умение интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Назначение интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса. По мнению С.С. Кашлева, ведущими признаками интерактивного педагогического взаимодействия являются полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия [1; 18-19].

В системе дополнительного профессионального образования используются самые разнообразные интерактивные методы, среди которых можно выделить «Аллитерация понятия», «Ассоциации», «Алфавит», «Метаплан», «1*2*4», «Принятие решений», «Выбор», «Case-study».

Методы «Аллитерация понятия», «Ассоциации», «Алфавит» применяются для развития мышления, индивидуального смысла о сущности какого-либо явления или понятия, творческих навыков через организацию мыследеятельности. В решении проблем часто очень важны творческие навыки, заключающиеся в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

Методы «Метаплан», «1*2*4» способствуют организации индивидуальной и групповой мыследеятельности по решению конкретной проблемы. Данные методы применяются для развития таких аналитических навыков, как: умение классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, отличать данные от информации, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их.

Методы «Принятие решений», «Выбор» используются для развития таких коммуникативных навыков, как умение вести дискуссию, убеждать окружающих, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов; а также для развития соци-

альных навыков: умение слушать, поддерживать другого в дискуссии, контролировать свои чувства и эмоции и др.

Метод анализа конкретных ситуаций или Метод кейсов («Case-study») применяется для развития различных практических навыков, таких, как умение анализировать ситуацию, принимать решения. «Кейсы» основываются на реальном фактическом материале или приближены к реальной ситуации. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Данный метод, как правило, учит искать нетривиальные подходы, так как представленная в «кейсе» проблема не имеет единственно правильного решения.

Не менее эффективными являются и другие интерактивные методы, такие как «Четыре угла», «Самооценка», «Острова», «Заверши фразу». Существующие в настоящее время интерактивные методы обучения позволяют достаточно успешно реализовать деятельностный подход в системе дополнительного профессионального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения [Текст] / С.С. Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005. – 196с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Т.В. Немцева (Ярославль)

В новом тысячелетии мы вступили в эпоху, которую в противовес уходящей индустриальной эпохе называют информационной. Информационная деятельность и информационные технологии становятся неотъемлемыми компонентами практически всех видов профессиональной деятельности. Поэтому в настоящее время перед школьным образованием стоит проблема - подготовить школьников к жизни в современном обществе и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде.

Как показывает опыт учителей-практиков, в связи с внедрением в учебный процесс новой школы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), современных электронных учебников изменились и образовательные цели, которые в значительной степени направлены теперь на формирование и развитие способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. Новая школа и новый учебный процесс предполагает внедрение новых форм работы и предусматривает новые роли: учителя как консультанта и ученика как активного исследователя, творчески и самостоятельно работающего над решением учебной задачи, широко использующего информационные технологии для получения знаний.

При этом «одно из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества – информатизация образования, то есть, внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Эта тенденция соответствует изменившимся целям среднего образования, которые требуют обновления методов, средств и форм организации обучения» [3].

Применение информационных технологий позволило подойти к вопросу обучения с качественно новой стороны. Использование компьютерных программ решат ряд задач:

- делает процесс обучения наглядным;
- повышает объективность оценки ответов;
- позволяет осуществлять индивидуальный подход к обучению;
- сокращает время проверки знаний учащихся.

Как показывает опыт учителей практиков, компьютер в сочетании с хорошей обучающей программой обладает колоссальным потенциалом и даёт возможность:

- использовать изобразительные возможности (анимация, видеофрагмент) и звук, которые позволяют сделать содержание учебного материала более наглядным, понятным, занимательным;
- снабдить учебный материал динамическими рисунками, использование которых позволяет учащимся экспериментировать, рассматривать изучаемое явление с разных сторон;

• моделировать виртуальную научную реальность и исследовать те закономерности, которые в обычных условиях невозможно воспроизвести;

• проводить дополнительный, традиционный эксперимент, а также проиллюстрировать то, что невозможно показать в силу различных обстоятельств;

• проводить быстрое и эффективное тестирование знаний учащихся;

• организовать самостоятельную работу учащихся, давать подсказки, справки и многое другое (в печатном варианте в аналогичной ситуации пришлось бы искать необходимую информацию, просмотрев большое число литературных источников, идти за необходимой литературой в местную библиотеку, ресурсы которой весьма ограниченны);

• использовать гипертекстовые ссылки, позволяющие в доли секунд "перелистать" множество страниц изучаемого текста.

• организовать виртуальную лабораторную работу, которую нет возможности провести в реальных условиях.

• получить прямую консультацию или дополнительную информацию через сеть Интернет.

Использование компьютера на уроке должно быть целесообразно и методически обосновано. Целесообразнее работать в данном направлении на уроках естественного цикла при изучении нового материала (презентации для лекций), при обработке умений и навыков (обучающее тестирование), а также во время проведения практикумов.

Уроки с применением компьютерных систем не заменяют учителя, а наоборот, делают общение с учеником более содержательным, индивидуальным и деятельным. При этом у школьников развивается зрительная память, акцентируется внимание на важных объектах за счет фрагментальной подачи материала» [5].

Несмотря на многообразие применяемых в современной школе форм организации обучения с использованием ИКТ (исследовательская, проектная, самостоятельная деятельность школьников), урок остается основной формой.

Каждый урок или этап обучения требует своего типа программных средств:

- на уроке изучения нового материала нужна демонстрация, которая позволит в доступной, яркой, наглядной форме довести до учащихся теоретический материал;
- на уроке закрепления целесообразно использовать контролирующие программы (тесты, тренажеры), где учащиеся закрепляют полученные знания и навыки по данной теме;
- на контрольно - обобщающем уроке учитель может тщательно проверить, насколько каждый ученик усвоил материал.

В ходе разработки компьютерного урока следует выделить следующие этапы:

1. Постановка задач, активизирующих учебную деятельность.
2. Определение методов работы.
3. Составление сценария работы с компьютером.
4. Составление и анализ алгоритмов (последовательности действий со строго определёнными правилами выполнения)
5. Получение результатов, анализ.

Урок может проводиться в компьютерном классе или в кабинете, оборудованном мультимедийным проектором. В любом случае следует помнить о санитарно- гигиенических нормах при непрерывной работе за компьютером: для учащихся 1-х классов-10 минут, 2-5-х классов-15 минут, 6-7-х классов- 20 минут, 8-9-х классов-25 минут, 10-11-х классов-30 минут.

Для оптимальной организации учебной деятельности школьников в компьютерном классе следует работу за компьютером сочетать с работой за дополнительными столами, которые есть в компьютерном классе. Это позволит выполнить требуемые санитарные нормы, организовать динамичную учебную деятельность.

Содержание урока с применением ИКТ ориентировано на решение проблемной задачи через исследовательскую деятельность учащихся. Одно из условий решения этой задачи - применение в учебном процессе наряду с фронтальной и индивидуальной формами организации учебной деятельности груп-

повой работы школьников. Это не случайно и объясняется тем, что включение учащихся на уроке в деловое общение, соответствующее по характеру «ведущей деятельности» подросткового возраста, обеспечивает высокую познавательную активность ребят, что несомненно положительно сказывается на эффективности процесса обучения.

На смену информационно-иллюстративному типу обучения приходит урок проблемно-поискового типа, в структуре которого доминирует самостоятельная поисковая деятельность учащихся.

Можно выделить общую структуру урока, при которой используются новые ИКТ для организации исследовательской деятельности учащихся:

- актуализация знаний и умений; мотивация учения;
- постановка познавательной задачи или проблемы;
- исследовательская, самостоятельная деятельность учащихся;
- обсуждение результатов работы;
- выводы;
- подведение итогов урока.

При конструировании урока можно выделить следующие этапы:

1. Постановка цели - на данном этапе определяется дидактическая цель с ориентацией на достижение следующих результатов:

- формирование, закрепление, обобщение или углубление знаний;
- формирование умений;
- контроль усвоения.

Обязательно аргументируется необходимость использования ИКТ на данном уроке.

В соответствии с данными аргументами выбираются необходимые электронные ресурсы. Выделяются основные структурные элементы урока, осуществляется выбор способов взаимодействия различных компонентов (учитель- учащийся – образовательные электронные ресурсы - учебный материал). Определяется необходимое аппаратное и программное обеспечение

(локальная сеть, выход в Интернет, мультимедийный компьютер, проектор).

2.*Поэтапное планирование урока.* Для каждого из этапов определяется:

- цель;
- длительность этапа;
- форма организации деятельности учащихся;
- функции учителя и основные виды его деятельности;
- форма промежуточного контроля, на основании чего заполняется технологическая карта урока.

Необходимо учесть, что каждый этап урока с использованием ИКТ, это законченный блок, в начале каждого этапа должен присутствовать организационный момент, который необходимо четко выделять, иначе эффективность этапа снижается.

3. *Этап педагогической реализации.*

На уроке с использованием информационных технологий, учитель главным образом обеспечивает индивидуальный контроль за учащихся.

Традиционно важными на этапе педагогической реализации остаются оценка текущих результатов и коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей.

«Основным методом обучения становится исследовательский, предполагающий самостоятельное формулирование учащимися проблемы, выдвижение гипотез, разработку плана эксперимента, подбор приборов, осуществление эксперимента, формулирование выводов» [5]. Как правило, имеет место частично-поисковый метод обучения, поскольку некоторые этапы деятельности учащиеся выполняют под руководством учителя.

При представлении материала в графиках, картинках, таблицах, тезисах, виртуальных моделях включаются механизмы не только звуковой, но и зрительной и ассоциативной памяти.

Один из эффективных способов – обучающее тестирование. Работая с обучающей программой, которая помогает ликвидировать пробелы в знаниях и не наказывает за неправильный ответ снижением отметки, школьники испытывают положительные эмоции, что очень важно для успешного усвоения изучаемого материала.

Кроме проведения автоматизированных уроков, использование компьютера в учебном процессе дает возможность накопить в банке данных необходимый дидактический материал: варианты контрольных, экзаменационных, самостоятельных работ; подборку задач, упражнений и тестов в бланочном варианте. Использование оргтехники облегчает подбор индивидуальных заданий для учащихся, снимает дефицит в обеспечении школьников учебными пособиями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Видюкова, Н.В. Актуальность применения информационных технологий при формировании ключевых компетенций учащихся [Текст] / Н.В. Видюкова // Педагогическая мастерская. – 2004. – №4.

2. Дмитриева, Е.А. Использование компьютера на уроках биологии [Текст] / Е.А. Дмитриева // Материалы 6 конференции молодых ученых. – Ярославль, Изд-во ЯГПУ, 1999. – С.28-30

3. Информационные технологии в образовании [Текст] // Завуч. –2005. – №3.

4. Кудряшова, Т. Электронные средства обучения: в чём их преимущество над традиционными? [Текст] / Т. Кудряшова //Директор школы. – 2004. – №7.

5. Куликова, Е.А. Групповая работа и ее значение для изучения раздела общая биология [Текст] / Е.А. Куликова //Ярославский педагогический вестник. – 1996. – №2. – С.84-86.

6. Лобжанидзе, А.А. Программное обеспечение образовательного процесса [Текст] / А.А. Лобжанидзе // Биология. Методика преподавания в школе. – 2002. – №2. – С.10.

7. Малахоткина, И.Е. Информационные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин [Текст] / И.Е. Малахоткина. – Мирный, МОУ СОШ №3.

8. Пасечник, В.В. Компьютерная поддержка урока биологии [Текст] / В.В. Пасечник // Биология в школе. – 2005. – №5.

9. Роберт, И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования [Текст] / И. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

Т.В. Немцева (Ярославль), Т.А. Яковлева (Ярославль)

Модернизация общего образования, в связи с переходом на профильное обучение, а также с внедрением образовательных стандартов второго поколения требует от учителя высокого уровня преподавания с использованием различных методик и технологий обучения. В условиях вариативности и разноуровневости образования умение применять инновационные технологии и их элементы помогают преподавателю добиваться высокого качества обучения и способствуют повышению уровня мотивации учения. К числу инновационных технологий обучения относятся и информационно – коммуникационные. Они способствуют рациональному проектированию учебного процесса и эффективной реализации намеченных целей и задач обучения. Перед образованием стоит задача формирования личности, конкурентоспособной и успешной в электронной информационной среде. Выполнение этой задачи невозможно без использования средств новых информационных технологий (СНИТ) в учебном процессе.

Одним из таких средств является интерактивная доска (ИД) – одно из самых современных средств обучения в школе, позволяющее поднять его на качественно новый уровень. С энтузиазмом ее появление встретили абсолютно все обучающиеся, так как интерактивная доска позволяет сделать уроки ярче, интереснее, разнообразнее. Дети не испытывают никаких трудностей в обращении с доской, чего не скажешь о многих учителях, особенно старшего поколения, которые испытывают затруднения при освоении инструментария и методических приемов. Подготовка уроков требует от учителя не только наличия определенных компетенций при работе с доской, но и достаточно много времени и сил.

Однако программное обеспечение интерактивной доски помогает преподавателю не только использовать готовые цифровые образовательные ресурсы, но и овладеть современным инструментарием для создания собственных обучающих комплектов.

Технология работы с интерактивной доской сегодня активно осваивается учителями самых разных школьных предметов, в том числе учителями биологии и химии. Использование интерактивной доски существенно изменяет функции учителя и обучающихся, помогает осуществить *деятельностный подход к изучаемому материалу*.

ИД позволяет *обобщить и систематизировать объемный материал* за один урок, *привлечь и активизировать внимание и мышление* на уроках повторения, *мобилизовать учащихся*, объясняя новый материал. Восприятие материала на уроках с использованием ИД улучшается, легко вспоминаются фрагменты урока, изученный ранее материал.

Можно четко выделить три основных приема использования интерактивной доски на уроке:

1. Управление компьютером с интерактивной доски без использования традиционных клавиатуры и мыши. Этот прием используется в основном на организационных моментах урока, при работе с файловой системой компьютера, для запуска приложения Windows, для просмотра содержимого CD или DVD-дисков, для начала сеанса в Интернет и т.д.

2. Совмещение использования электронных заготовок (слайдов, текстов, изображений и др.) с рукописным видом деятельности. Возможность делать надписи и пометки с помощью электронного карандаша (маркера) поверх электронной заготовки позволяет акцентировать внимание обучающихся на наиболее важных блоках информации, добавлять новую информацию, вопросы и идеи к тексту, комментарии к диаграммам или изображениям на экране. Данный прием применяется в зависимости от типа и целей урока для актуализации знаний, для лучшего зрительного восприятия, для закрепления изученного материала и т.д. Сюда можно отнести такие виды деятельности, как вставка формул в текст, заполнение заготовленных таблиц, работа с

понятиями, подписывание карт, рисунков и схем, др. Причем, все примечания, пометки и надписи можно сохранить, чтобы позднее просмотреть еще раз или распечатать.

3. Работа с программным обеспечением, поставляемым непосредственно с интерактивной доской. В отличие от предыдущего приема, здесь к электронным маркерам добавляются дополнительные «электронные инструменты» для создания новых объектов и работы с ними. Объекты можно копировать и вставлять, вырезать и удалять с экрана, выделять и перемещать по рабочему полю, а действия с объектами можно отменять или возвращать. Это позволяет активно использовать упражнения и задания такого типа как классификация или группировка объектов, соединение или заполнение пропусков, сортировка или упорядочивание. Ученики могут экспериментировать с заданием, передвигать объекты, отменять свои действия и пробовать снова.

Отсутствующие на уроке обучающиеся могут получить материалы в печатном или электронном варианте, чтобы самостоятельно разобраться в пропущенном занятии (могут получить видеозапись урока, сделанную с помощью инструмента «Запись и воспроизведение»). Вся информация (пометки учителя, решенные учащимися задачи и т.д.) остаются на страницах конспекта. Это позволяет его просмотреть в конце урока: повторить теорию или обратить внимание на сложные моменты, сделать выводы. Учитель в свою очередь может использовать на занятиях материалы прошлого урока.

Успех урока, конечно, полностью не зависит от новых технологий и оборудования, которое использует преподаватель. Прежде всего, любое занятие должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Но в некоторых случаях интерактивная доска может стать хорошим помощником, и важно понимать, что эффективность работы с ней во многом зависит от того, как учитель применяет ее те или иные *возможности.*

К числу основных *возможностей* ИД относятся следующие:

1. Исправление ошибок

Упражнения на исправление ошибок или на определение «лишнего» в группе слов, уравнений, формул, рисунков может быть дано с целью закрепления материала (инструменты «электронное перо», «маркер», функция перемещения объекта). Примеры заданий:

- Выберите лишнее насекомое в каждом ряду и объясните свой выбор (биология).

- Исправьте ошибки в схеме химической реакции (химия).

2. Установление соответствия

Задания на установление соответствия могут использоваться на разных этапах работы и позволяют выработать умение обобщения знаний, выявления причинно-следственных связей и т.п. (инструменты «электронное перо», «маркер», «линия»). Примеры заданий:

- Установите соответствие между цветками и семействами, к которым они относятся (биология).

- Установите соответствие между типами реакций и химическими уравнениями (химия).

3. Установление последовательности

Задания позволяют сформировать умения выстраивания логических связей между изучаемыми объектами, явлениями и процессами (инструменты «электронное перо», «маркер», функция перемещения объекта). Примеры заданий:

- Расположите по порядку стадии развития насекомых (биология).

- Установите последовательность операций при разделении смеси поваренной соли и воды (химия).

4. Деление материала на группы

Умение деления материала на группы необходимо при выполнении заданий на классификацию, при их выполнении используется функция перемещения объектов». Примеры заданий:

- Распределите растения по классам (биология).

- Распределите формулы по классам соединений (химия).

5. Составление и коррекция текстов (изображений)

Задания данного типа позволяют вставить пропущенные слова в текст, исправить текст, составить текст из предложений в правильной логической последовательности и могут использоваться на разных этапах урока с использованием инструментов «перо», «шторка», «непрозрачный геометрический объект», функции перемещения объектов. Примеры заданий:

- Вставьте пропущенные слова в текст (биология, химия).

- Закончите уравнения химических реакций (химия).

6. Решение кроссвордов

Данное упражнение позволяет в игровой форме проверить знание основных понятий темы. Заполнение кроссворда осуществляется одним или несколькими учениками с помощью инструментов «электронное перо» и «маркер». Ответы и ключевое слово при этом закрыты шторкой.

7. Работа с таблицами

Поэтапное заполнение таблицы при изучении нового материала, исправление ошибок при обобщении, систематизации и контроле знаний (инструменты «шторка» или «непрозрачный геометрический объект», функция перемещения объектов). Примеры заданий:

- Заполните таблицу «Значение простейших в жизни человека» (биология).

- Исправьте ошибки в таблице «Классификация оксидов» (химия).

8. Работа со схемами

Упражнение позволяет структурировать изученный материал, систематизировать и обобщить, может использоваться на разных этапах урока (инструменты «шторка» или «непрозрачный геометрический объект», «электронное перо», функция перемещения объектов). Примеры заданий:

- Заполните схему «Сходство грибов и животных» (биология).

- В схеме химической реакции допишите формулы исходных веществ и продуктов (химия).

9. Работа с изображениями

- При изучении нового материала поэтапное открытие структурных компонентов рисунка, например, органоидов на рисунке растительной клетки (биология), характеристик химических элементов при работе с интерактивной периодической системой химических элементов Д.И. Менделеева (химия).
- При обобщении и проверке знаний может использоваться прием подстановки правильных ответов, либо надписей к рисунку с помощью пера, например, к рисунку внутреннего строения амебы (биология), рисунку лабораторного штатива (химия)• При обобщении и контроле знаний сравнение (может быть множественное) объектов рисунка и занесение результатов в таблицу, например, сравнение строения животной и растительной клеток (биология), сравнение строения атомов разных химических элементов (химия).
- При изучении нового материала выбор нужных объектов из множества с последующей проверкой правильности выполнения задания, например, какие из предложенных клеток являются растительными? (биология); какие из предложенных приборов служат для разделения неоднородных смесей? (химия).

10. Тестирование учащихся с помощью беспроводных пультов

Система интерактивного тестирования ИД позволяет автоматизировать процесс анализа тестирования, избавляя преподавателя от рутинных операций и обеспечивая возможность оперативного представления результатов опроса, голосования или контроля знаний. Кроме того, данная система позволяет преподавателю подготовить разные по структуре тестовые задания, задать параметры изменения последовательности заданий для каждого ученика, временного режима выполнения заданий, что предотвращает возможность списывания ответов обучающимися друг у друга, и делает тестирование достоверным.

К другим возможностям интерактивной доски относятся использование материалов из галереи ИД, которые позволяют моделировать различные объекты, например, растительную клетку на уроках биологии, атом, молекулу на уроках химии, а также акцентуация (выделение одного объекта из многих) с помощью инструмента «прожектор».

Таким образом, интерактивная доска – это комплекс оборудования, который позволяет педагогу сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным, помогает эффективно осуществлять обратную связь, повышает эффективность обучения, вносит в учебный процесс новое восприятие, способствует повышению мотивации обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Методические рекомендации применения ЦОР. [Электронный ресурс]. URL.: http://cor.edu.27.ru/dlrstore/1c1fd097-04f4-42b8-9bd4-e27306137ebf/%5BBOI6metod%5D %5BTM_01%5D.htm

2. Богомолов, Ю. В. javascript:void window.open('http://pedsovet.org/index2.php?option=com_mtree&task=print&link_id=5431&Itemid=118',%20'win2',%20'status=no,toolbar=no,scrollbars=yes,titlebar=no,menubar=no,resizable=yes,width=640,height=480,directories=no,location=no');Инструменты работы современного учителя: учебные материалы нового поколения и интерактивные доски. [Электронный ресурс]. URL.: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5431/Itemid,88/

3. Применение интерактивной доски и мультимедиа на уроках. [Электронный ресурс]. URL.: http://ooc-ru/kop2.html

4. Как интерактивные доски могут повысить эффективность обучения? [Электронный ресурс]. URL.: http://www.delight2000.com/news.html?id_rub=2543&obj=rub&last= 1&mode=memo&id=357704

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Плаксин (Ярославль)

В последние годы наметился устойчивый интерес к психологическим аспектам преступности. Это определяется с одной

стороны, расширяющимся спектром научных исследований, а с другой — практическими потребностями правоохранительных органов, активно ведущих работу по дознанию, расследованию и судебному разбирательству уголовных дел и профилактике преступлений.

Практика показывает, что понять любое поведение, в том числе преступное, невозможно без подлинного знания психологии личности, социально-психологических явлений и процессов. 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. В связи с этим все больше осознается, что психология — не отвлеченная наука, посвященная решению сложных теоретических вопросов, а важное и необходимое звено в образовании компетентного специалиста, в том числе и сотрудника правоохранительного органа. 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.

Учет различных психологических закономерностей облегчают разработку мер, устраняющих 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 необ-

ходимо не только знать, какие изменения происходят в психике людей, 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 профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов эффективно тогда, когда осуществляется поэтапно: 1) профессионально-психологическая подготовка и повышение квалификации следователей, сотрудников; специальная профессионально-психологи-ческая подготовка специалистов и экспертов-психологов; 2) сопровождающееся (по запросам) оказание психологом квалифицированной помощи следователям и сотрудникам органов дознания в раскрытии, расследовании и профилактике преступлений; 3) оценка состояния и эффективности психологического обеспечения расследования преступлений; проведение научных исследований.

Психологическое обеспечение расследования преступлений представляет собой управленческо-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.

Анализ результатов различных исследований позволяет выделить ряд принципов психологического обеспечения деятельности сотрудников правоохранительных органов: правомерности, нравственности и гуманизма; системности и комплексности; профессионального сотрудничества; оперативности и своевременности; информационной, методической и технической оснащенности. При этом используются следующие средства психологического обеспечения: 1) научные достижения в области юридической, общей, социальной и возрастной психологии; 2) психологические и педагогические технологии, обеспечивающие профессионально-психологическую подготовку следователей и сотрудников органов дознания, психологов органов внутренних дел и экспертов-психологов; 3) психологические методы, приемы, средства, обеспечивающие взаимодействие следователя с сотрудниками органов дознания, специалистом и экспертом-психологом; 4) психологические технологии и техники: сбора, анализа и обобщения информации о психологических особенностях подозреваемых; установления психологического контакта и доверительных отношений с подозреваемым (обвиняемым); 5) психологические методы диагностики для сотрудников правоохранительных органов подозреваемых и др.

Деятельность сотрудников экспертных исследований подозреваемых и др. 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.

Таким образом, знания психологических особенностей правонарушителей и причин совершения ими правонарушений имеет большое значение для совершенствования оперативно-розыскной деятельности и расследования преступлений, а также повышения их эффективности в борьбе 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. В связи с этим, все большую актуальность приобретает проблема формирования психологической компетентности у сотрудников правоохранительных органов. Квалифицированное применение знаний и методов психологии в юриспруденции возможно лишь посредством дополнительной профессиональной подготовки или переподготовки сотрудников правоохранительных органов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Антонян, Ю.М., Еникеев, М.И., Эминов, В.Е. Психология преступника и расследования преступлений [Текст] / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М., 1996.

2. Закономерности преступности, стратегия борьбы и закон [Текст]. – М.: Криминологическая ассоциация, 2001.

3. Сухов, А.Н. Социальная психология преступности: учебное пособие [Текст] / А.Н.Сухов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 568с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

О.В. Ракитина (Ярославль)

Статья подготовлена в рамках программы Рособразования РФ «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы))

Модернизация образования предполагает построение образовательной системы на основе философии компетенций. Научно-исследовательская работа (НИР) является видом учебно-профессиональной деятельности обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре и направлением профессиональной деятельности преподавателей вуза и требует пересмотра целей, задач, методов, содержания и условий ее реализации, следовательно, определения и разработки соответствующего психолого-педагогического обеспечения. Согласно словарю С.И.Ожегова,

«обеспечить» значит «сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым», «снабдить чем-нибудь в нужном количестве». Психолого-педагогическое обеспечение (ППО) является составной частью образовательного процесса в ВУЗе. Под психолого-педагогическим обеспечением научно-исследовательской работы в ВУЗе следует понимать систему мероприятий по созданию необходимых психолого-педагогических условий для реализации и совершенствования научно-исследовательской деятельности субъектов образовательного процесса.

Осуществляемая нами в течение двух лет работа по проекту «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе», реализуемого в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)» позволила определить основные виды научно-исследовательских компетенций, конкретизировать их содержание, определить специфику развития на этапах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

И. А. Зимняя отмечает, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [2]. Под новообразованиями понимается тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном этапе и которые в самом главном и основном определяют сознание человека, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. С учетом того значения, которое имеет научно-исследовательская работа как вид учебно-профессиональной деятельности обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре и собственно профессиональной деятельности преподавателей вуза, психические качества, формируемые в процессе НИР, могут и должны рассматриваться именно как новообразования личности. При этом мы исходили из концепции психологической системы деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым, выделяя в научно-исследовательской деятельности функциональные блоки и соот-

ветствующие им группы компетенций: личностно-мотивационные компетенции, компетенции целеобразования, компетенции в области программы деятельности, компетенции в области информационной основы деятельности, компетенции в области принятия решений, компетенции в области контроля и коррекции результатов деятельности [6].

Формирование научно-исследовательской компетентности осуществляется как за счет развития компетенций инвариантного характера (проявляющихся на всех ступенях образования), так и за счет приращения специализированных компетенций, впервые появляющихся на определенной ступени образования. Эти компетенции находятся в неразрывном единстве и интеграции. Компетенции, формирующиеся на предыдущем уровне обучения и входящие в зону актуального развития субъекта, становятся необходимым условием формирования научно-исследовательских компетенций (НИК) на последующем этапе.

Проведенное в рамках проекта исследование специфики развития НИК на этапе бакалавриата, магистратуры, аспирантуры подвело нас к пониманию необходимости изучения научно-исследовательских компетенций преподавателей вуза и разработки психолого-педагогического обеспечения системы профессиональной переподготовки преподавателей ВУЗа в этой области. Стержневым компонентом ППО является разработанная нами технология мониторинга как регулярного, протяженного во времени отслеживания качества НИР и развития научно-исследовательских компетенций обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, а также самих преподавателей ВУЗа как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Целью мониторинга качества НИР и развития НИК является совершенствование системы организации научно-исследовательской работы в педагогическом вузе. Анализ результатов мониторинга на всех уровнях образования, представленный в научных публикациях участников проекта [1, 3, 5] позволил определить приоритетные направления профессиональной переподготовки преподавателей ВУЗа в области НИР в контексте компетентностного подхода, а также разработать необходимое комплексное методическое обеспечение.

Подготовленное в рамках проекта методическое обеспечение системы повышения квалификации преподавателей ВУЗа в области НИР включает в себя комплекс учебно-методических разработок, имеющих инвариативный характер, и комплекса специализированных для каждого уровня обучения материалов. Категорию инвариативных разработок составили коллективная монография «Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций» [4], учебно-методические пособия «Методы формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов», «Методология и методика психолого-педагогического исследования», «Математическая статистика в педагогике» и др. Комплекс методических разработок специализированной направленности составили подготовленные в рамках проекта «Пособие по выполнению курсовой работы / учебно-методическое пособие для студентов бакалавриата», «Концепция и программа педагогической практики студентов бакалавриата направления «Педагогика», «Подготовка выпускной квалификационной работы бакалавра педагогического вуза», «Программа практики студентов магистратуры направления «Педагогика», «Подготовка и защита магистерской диссертации: методическое пособие для студентов магистратуры», «Образовательная программа подготовки аспирантов» и др. Данный комплекс разработок послужил методическим обеспечением модуля «Организация научно-исследовательской работы в контексте уровневой системы высшего образования» программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы.

Таким образом, в условиях модернизации психолого-педагогическое обеспечение системы дополнительного профессионального образования в области научно-исследовательской работы в ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» в настоящий момент включает в себя технологию мониторинга качества научно-исследовательской работы и развития научно-исследовательских компетенций обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, а также преподавателей вуза, научные публикации, отражающие результаты исследования, учеб-

ную программу модуля «Организация научно-исследовательской работы в контексте уровневой системы высшего образования» программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ВУЗа, комплекс инвариативных и специализированных учебно-методических разработок для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры педагогического вуза.

Проведенная нами работа по проекту позволяет определить следующие перспективные направления в области повышения научно-исследовательской компетентности преподавателей ВУЗа:

1. Мониторинг научно-исследовательских компетенций обучающихся и преподавателей целесообразно проводить регулярно, не реже одного раза в три года. Это позволит своевременно выявлять проблемы и принимать управленческие решения в области совершенствования организации НИР в ВУЗе.

2. По результатам мониторинга необходимо ежегодно проводить семинары, установочные и научно-практические конференции, как для обучающихся, так и для научных руководителей с целью обеспечения обратной связи о динамике развития НИК.

3. В системе повышения квалификации научно-педагогических кадров планировать формы обучения инвариативной (для всех категорий слушателей) и специализированной (с учетом направления подготовки факультетов и кафедр) направленности. Оптимальными формами обучения являются бинарные практикоориентированные лекции и методологические семинары с использованием поисково-исследовательских технологий.

4. В процессе повышения квалификации молодых преподавателей планировать специальную работу по развитию компетенций в области целеобразования и самоконтроля научно-педагогической деятельности.

5. При организации повышения квалификации преподавателей по различным направлениям необходимо уделять больше внимания следующим проблемам: формированию умения самостоятельно и грамотно формулировать цели и задачи исследования и определения четких критериев достижения запланированных результатов; формированию научного стиля изло-

жения; умению интерпретировать результаты и делать выводы; умению определять критерии качества собственной научной работы и анализу своей научной деятельности с внесением в нее необходимых корректив.

6. При повышении квалификации преподавателей ВУЗа особое внимание уделять развитию их профессиональной и личностной рефлексии и умений осуществлять анализ и самоконтроль собственной деятельности, а также умений давать студентам и аспирантам развернутую объективную обратную связь о качестве их научно-исследовательской работы.

7. Исследовать оценку эффективности научно-исследовательской работы субъектов учебно-профессиональной деятельности в контексте уровневой системы высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Ансимова, Н.П. Специфика научно-исследовательской работы студентов и аспирантов педагогического вуза [Текст] / Н.П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С.87-91.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Мазилов, В.А., Новиков, М.В. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст] / В.А. Мазилов, М.В. Новиков // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования: юбилейный сборник научных статей / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2010. С.17-36.

4. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст] / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В.Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211с.

5. Ракитина, О.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании [Текст] / О.В. Ракитина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы второй всероссийской научно-

практической интернет-конференции / под науч. ред. М.В.Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯПУ им. К.Д.Ушинского, 2010. С.113-121.

6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСЕ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ И ТАБАКОКУРЕНИИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ

Е.В. Свинар (Киров)

Одной из важнейших проблем нашего общества является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, воспитание у молодёжи потребности в здоровом образе жизни. Формирование здорового образа жизни должно основываться на исключении конкретных поведенческих факторов, негативно влияющих на состояние здоровья [6]. К таким факторам в последние годы относятся: дефицит ночного сна - у 2,8 % подростков и учащейся молодёжи, низкая двигательная активность - у 74,7 %, совмещение учёбы с работой - у 22,5 % [3]. Сложившаяся ситуация усугубляется распространением вредных привычек. Так, среди 13-15 летних школьников Российской Федерации регулярно курят 25,4 % мальчиков и 20,9 % девочек; употребление алкоголя среди старшеклассников составляет у юношей - 75,2 %, у девушек – 82,7 %, причем употребление алкоголя 2-3 раза в месяц и чаще у юношей составляет 24,8 %, у девушек – 24,1 % [3]. Растет число несовершеннолетних и подростков с диагнозом «Наркомания» [1]. По данным О.Е. Митрофановой (2010) наркотические средства употребляют 2,1 % юношей и 1,3 % девушек.

В настоящее время в нашей стране ведётся определённая работа по профилактике наркомании, алкоголизма и табакокурения среди подростков и молодёжи. Президент России Д.А. Медведев отметил, что государством предпринят ряд мер в этом направлении – ограничена реклама алкогольной продукции, ужесточены условия её производства и торговли, а также

наказания за вождение автомобиля в нетрезвом виде [2]. Однако этих мероприятий не достаточно для улучшения сложившейся ситуации.

Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует, что в плане профилактики наиболее предпочтительными являются программы, направленные на пропаганду здорового образа жизни и ориентированные на применение социально-психологического тренинга [5]. Базовой основой всех профилактических мероприятий признаётся информационно-когнитивное (образовательное) направление. В основе стратегии лежит объединение в единый комплекс образовательных, социальных и медицинских мер в рамках первичной, вторичной и третичной профилактики. Такой методологический подход позволяет максимально опереться на уже имеющиеся ресурсы и возможности общеобразовательных учреждений, учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования и других образовательных учреждений, а также использовать последние достижения современных образовательных, психологических и медицинских технологий.

Профилактическая деятельность в образовательной среде включает следующие основные принципы:

1. Комплексность, которая включает согласованное взаимодействие:

- на межведомственном уровне – органов и учреждений, отвечающих за различные аспекты государственной системы профилактики наркомании в рамках своей компетенции;

- на профессиональном уровне – специалистов различных профессий, в функциональные обязанности которых входят различные аспекты профилактики;

- в системе образования – органов управления образованием на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, а также образовательных учреждений, отвечающих за взаимодействие и координацию различных профилактических мероприятий в русле единой целостной программы комплексной профилактики.

2. Дифференцированность целей, задач, средств и планируемых результатов профилактики с учетом возраста и степени вовлеченности в наркогенную ситуацию.

3. Ценностные ориентации включают формирование у детей и молодёжи мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, законопослушности, уважении к человеку, государству, окружающей среде и др., которые являются ориентирами и регуляторами их поведения.

4. Многоаспектность подразумевает сочетание различных направлений целевой профилактической деятельности. Ведущими аспектами профилактической деятельности в образовательной среде являются:

- социальный аспект, ориентированный на формирование позитивных моральных и нравственных ценностей;

- психологический аспект, направленный на формирование стрессоустойчивых личностных установок, позитивно-когнитивных оценок;

- образовательный аспект, формирующий систему представлений и знаний о социально-психологических, медицинских, правовых и морально-этических последствиях злоупотребления психоактивными веществами.

5. Последовательность предусматривает:

- цели и задачи работы должны быть разделены на общие стратегические и частные;

- на каждом этапе возможность реализации поставленных целей и задач должна быть поддержана соответствующим целевым финансированием;

- в реализацию системной профилактики должен обязательно входить социально-психологический мониторинг, ориентированный на формирование структур и элементов системы сдерживания распространения.

6. Легитимность предусматривает необходимую правовую базу профилактической деятельности.

Основные направления профилактической работы в образовательных учреждениях общего и начального профессионального образования:

1. Профилактическая работа с родителями проводится классными руководителями, школьным психологом, социальным работником и заместителем директора по воспитательной работе по трём направлениям:

а) формирование нетерпимого отношения родителей к наркотизации детей в той микросреде, в которой растёт и общается их ребёнок (родительский университет, организация групп родительской поддержки для «проблемных» семей);

б) предупреждение внутрисемейного вовлечения детей в раннюю алкоголизацию, случаев эмоционального отвержения детей и жестокого обращения с ними;

в) оказание помощи семье в конфликтных ситуациях.

2. Воспитательно-педагогическая работа с детьми проводится заместителем директора по воспитательной работе, классными руководителями, учителями-предметниками, школьным врачом и специалистами по вопросам развития здорового образа жизни по следующим направлениям:

а) разработка и модификация образовательных программ, ориентированных на формирование ценностей здорового образа жизни;

б) разработка и модификация превентивных образовательных программ, ориентированных на предупреждение употребления психоактивных веществ (ПАВ);

в) разработка и внедрение обучающих программ-тренингов активной психологической защиты для обучающихся среднего и старшего школьного возраста;

г) разработка и внедрение общешкольных антинаркотических мероприятий: тематические «круглые столы», дискуссии и конференции на тему «Молодежь против наркотиков», ролевые игры и спектакли по проблемам противодействия наркотикам и другим ПАВ;

д) формирование волонтерских групп из подростков с лидерскими установками для оказания поддержки сверстникам с проблемами зависимости от ПАВ.

3. Организационно-методическая антинаркотическая профилактическая работа в образовательном учреждении проводится специалистами, перечисленными в пункте 2 при уча-

стии специалистов по вопросам предупреждения безнадзорности, правонарушений, ранней алкоголизации и наркотизации детей и подростков по следующим направлениям:

а) организация внутришкольного наркопоста при школьном медицинском кабинете, включая следующие формы работы: учет обучающихся с «риском» наркотизации и проблемами наркозависимости; методическое обеспечение просветительской антинаркотической работы в образовательном учреждении; консультирование родителей по проблемам взаимоотношений с наркотизирующимся ребёнком;

б) организация внутришкольных и межшкольных обучающих семинаров, внедрение обучающих программ-тренингов для специалистов образовательных учреждений по методам и средствам предупреждения употребления ПАВ в детско-подростковой среде;

в) организация взаимодействия между образовательным учреждением, комиссией по делам несовершеннолетних, наркологической службой, органами внутренних дел, службами социальной защиты населения и группами родительского актива и поддержки «проблемных» семей в целях создания на уровне дома, двора, школьного микрорайона микросреды, препятствующей распространению и употреблению ПАВ детьми и подростками;

г) организация условий для проведения на регулярной основе мониторинга распространенности употребления ПАВ для систематического анализа наркоситуации в школьном микрорайоне.

Основные формы и средства профилактической работы в семье:

1. Лекционная – через родительские собрания, собрания, занятия в родительском университете;

2. Индивидуальное семейное консультирование родителей из «проблемных» и конфликтных семей по предупреждению ранней алкоголизации, наркотизации, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и молодёжи.

3. Формирование из родительского актива групп родительской поддержки для «проблемных» семей.

4. Выявление родителей группы «риска» алкоголизации и наркотизации и обеспечение им поддержки в оказании социальной и медико-психологической помощи.

5. Социальное вмешательство в семью при асоциальном образе жизни в семье, жестоком обращении с ребенком, при вовлечении его в раннюю алкоголизацию, наркотизацию, безнадзорное существование.

6. Оказание помощи родителям в возвращении ребёнка в семью (семейное примирение) в случае ухода ребёнка из дома.

Таким образом, цель профилактики – воспитание успешного и эффективного молодого человека, обладающего физическим, психическим и нравственным здоровьем. При этом должна повыситься роль школьного воспитания как средства профилактики наркомании и табакокурения. Всё выше изложенное является необходимым условием обогащения интеллектуального потенциала России, сохранения и развития национальной культуры, духовного возрождения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Груздев, Н.А. Медицинские аспекты социально-экономического положения молодежи в Кировской области [Текст] / Н.А. Груздев // Социально-экономическое положение молодёжи и государственная молодёжная политика в Кировской области. Часть 1. Материалы пленарного заседания областной научно-практической конференции 27-28 сентября 2001 года. – Киров: Комитет по делам молодёжи Кировской области, 2001. – С.28-38.

2. Карпов, А.М. Информационно-психологическое направление профилактики зависимостей [Текст] / А.М. Карпов // Здоровье сберегающая среда как условие формирования культуры здоровья учащейся молодёжи: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции / под ред. Ю.С. Мясникова, Г.А. Ворониной, М.А. Морозовой. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – С.116-119.

3. Кучма, В.Р., Звездина, И.В. Стратегия формирования здорового образа жизни детей, подростков и молодежи в образовательных учреждениях [Текст] / В.Р. Кучма, И.В. Звездина //

Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – 708с.

4. Митрофанова, О.Е., Тамазян, Г.В. Результаты работы по выявлению потребителей наркотических средств среди учащихся Московской области [Текст] / О.Е. Митрофанова, Г.В. Тамазян // Материалы I Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья, Москва, 21-22 февраля 2008 г. – М.: НЦЗД РАМН, 2008. –122с.

5. Наркомания: методические рекомендации по преодолению наркозависимости [Текст] / под ред. А.Н. Гаранского. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 471с.

6. Селезенева, Н.Г. Оценка результатов преподавания дисциплины «Профилактика СПИД и наркомании» у студентов педагогического вуза [Текст] / Н.Г. Селезенева // Тезисы республиканской научно-практической конференции 31 октября 2008 г. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2008. – С.38-39.

ФАСИЛИТАЦИОННАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДПО

Т.И. Тарабарина (Ярославль)

Анализ психолого-педагогической литературы, собственный опыт деятельности в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) позволили сделать вывод об уникальности данной системы образования, которая дает возможность любому специалисту повышать свою квалификацию в любой период на протяжении всей своей жизни. Этим обусловливается важнейшая роль ДПО в кадровом обеспечении развития страны. Актуальность развития ДПО в настоящее время объясняется ускоряющимися процессами устаревания знаний и необходимостью гибко и оперативно откликаться на требования рынка труда. Направленность системы ДПО на удовлетворение

потребностей личности и общества соответствует мировым тенденциям, отвергающим утилитарные аспекты во всех видах образования, и логике развития личности свободного, распоряжающегося собственным потенциалом работника.

Система ДПО активно развивается в вузах, так как именно они оперативно реагируют на условия конкурентной среды, учитывают специфику контингента обучающихся, основываясь на андрагогическом подходе в проектировании и организации программ ДПО. Андрагогика – область научного знания, которая не только описывает специфику образования взрослых, но и ищет ответ на вопрос, как должен быть организован процесс их обучения.

Теоретические подходы к проблеме образования взрослых в системе ДПО заложены в концепции непрерывного образования, междисциплинарный характер которой представлен в исследованиях Л.И. Анциферовой, И.В. Бестужева-Лады, Б.С. Гершунского, Л.Н. Когана, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкина, В.Г. Онушкина, В.С. Леднева [1].

«Взрослый человек – не пассивный потребитель учебного материала, считает Н.Г. Милорадова, - а активный, самостоятельно действующий субъект, способный оказывать сопротивление психологическому давлению обучения; причем сила такого сопротивления будет тем больше, чем больше неадекватно обучение его собственной ментальной позиции, установкам, настроению, конкретной ситуации» [3].

По мнению А. Ширс [4], к особенностям обучения взрослых можно отнести следующее.

1. Взрослые люди не станут учиться, пока не захотят учиться.

2. Взрослые изучают только то, что, по их мнению, им необходимо изучить.

3. Взрослые люди учатся в процессе работы.

4. При обучении взрослых людей нужно иметь в виду их реальные проблемы.

5. На обучение взрослых людей большое влияние оказывает их предыдущий опыт.

6. Взрослые люди лучше обучаются в неформальной обстановке.

7. Чтобы стимулировать или облегчать обучение взрослых людей, необходимо использовать разнообразные методы обучения.

8. Взрослых людей не нужно «оценивать», их нужно направлять.

Таким образом, специфика контингента слушателей системы ДПО в вузе обусловливает особенности ее кадрового обеспечения. Становится необходимым изменение позиции преподавателя-транслятора знаний на позицию фасилитатора.

Фасилитация (от англ. facilitation – создание благоприятных условий) является ключевым понятием недирективной, клиенто- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной выдающимся американским психологом, основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach) К. Роджерсом. Возникнув в 40-е гг. в качестве клиенто-центрированной психотерапии, человекоцентрированный подход в 60-70-е гг. XX века эволюционировал в человекоцентрированное обучение. Рассматривая понятия education, teaching, learning («обучение», «преподавание» и «учение»), К. Роджерс подчеркивал, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения, как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения экспериментальных программ и современных технических средств обучения [2].

Итак, фасилитация – это стимулирование (поощрение, побуждение к действию, активизация) развития. Преподаватель системы ДПО, руководствующийся принципом фасилитации, становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования. В основе принципа фасилитации лежат три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия [2]. Фасилитационный подход представляет гуманистиче-

скую образовательную модель (субъект-субъектный тип отношений), в которой усилия преподавателя направлены на создание образовательной среды, мотивацию слушателей и совместное с ними достижение образовательной цели. При этом педагог не довлеет над группой как непререкаемый авторитет (это черта традиционной модели образования) и не находится в стороне от него (что в известной степени характерно для метода проектов). Поэтому, возникает необходимость в высоком профессионализме преподавателей, осваивающих фасилитирующее обучение, способных адаптироваться к изменению спроса и работать в среде активных, передовых образовательных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1.Агафонова, И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / И.Д. Агафонова. – Екатеринбург: [б.и.], 2009. – 30с.

2.Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: дис. … д-ра пед. наук / Р.С. Димухаметов. – Магнитогорск: [б.и.], 2006. – 480с.

3.Милорадова, Н. Г. Психологические барьеры в обучении взрослых [Текст] / под ред. С.А. Щенникова // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2001.

4. Ширс, А. Подготовка преподавателей курса менеджмента [Текст] / А. Ширс. – М.: Нац. фонд подготовки финансовых и управленческих кадров, международный центр финансово-экономического развития, 1997.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

И.Ю. Тарханова (Ярославль)

Непрерывное профессиональное образование, являющееся одним из основных элементов трансформации россий-

ской высшей школы в рамках Болонского соглашения, предполагает новые подходы к реализации повышения квалификации кадров. Отечественная система повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров как составная часть системы образования России, по сути, представляет собой наиболее соответствующий европейским требованиям элемент профессиональной подготовки, являясь не чем иным, как систему «образования в течение всей жизни» (Lifelong Learning). При этом следует признать, что российская система дополнительного профессионального образования не может пока в полной мере обеспечивать формирование конкурентоспособности специалистов наравне с развитыми европейскими странами. В связи с этим актуальной представляется идея модернизации системы ДПО, прежде всего, в направлении совершенствования путей формирования современного кадрового потенциала, удовлетворяющего постоянно меняющимся требованиям рынка труда.

От современного преподавателя требуется владение такими компетенциями как организационные (навыки планирования работы студентов, умение ставить учебные задачи и распределять функции, а также ориентировать обучающихся на достижение конкретного результата) и коммуникативные (умение управлять учебным взаимодействием, слушать и слышать обучающегося, вести диалог с позиций равнозначности существующих точек зрения). Современный педагог зачастую должен быть способен работать в режиме цейтнота и принимать взвешенные решения, исходя из того объема информации, который имеется на данный момент. Поэтому, в системе повышения квалификации необходимо, помимо повышения уровня общепрофессиональной компетентности, совершенствовать такие личностные качества, такие как: стрессоустойчивость, амбициозность, адаптивность и гибкость. Возможности эффективного решения обозначенных задач предоставляет внедрение в образовательный процесс активных методов обучения.

В ходе организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, нами был разработан и реализован модуль «Современные образовательные технологии», содержание которого преподносилось

слушателям через активные методы обучения. Занятия в рамках данного модуля строились на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной актуальной для слушателей образовательной проблемы.

В ходе изучения модуля слушатели ознакомились со следующими образовательными технологиями: проектирование, развитие критического мышления через чтение и письмо, кейс-стади, дискуссии, обучающие игры. При этом слушатели не просто ознакомить слушателей с набором новых приемов и методов, а самостоятельно могли увидеть открывающиеся возможности по взаимодействию со студентами при проведении занятий в активных формах. Мы ставили себе задачи показать, что изучаемые технологии можно с успехом использовать для решения реальных проблем организации обучения в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Активные методы позволяют мотивировать студентов, повысить интерес к изучаемому материалу, ориентировать учебный процесс на достижение личностных результатов. А, главное, современные образовательные технологии, основанные на активных методах, могут стать эффективным средством формирования ряда профессиональных компетенций, заложенных в стандарте. Кроме того, использование активных методов может превратиться в средство профессионального и личностного роста самих преподавателей высшей школы, поскольку активное обучение способствует формированию практикоориентированных компетенций у слушателя образовательной программы.

В условиях выполнения практических упражнений с использованием активных методов обучения происходит постановка реальных задач, решение которых происходит благодаря применению полученных теоретических знаний и приобретенных практических навыков. Одним из существенных условий применения активных методов обучения является участие преподавателя, который, кроме представления теоретической информации, стимулирует слушателей к независимому обучению, оказывая слушателям методическую поддержку.

Поскольку основу методов активного обучения составляет обучение действиям, которые в перспективе слушатель будет осуществлять в практической деятельности на рабочем месте, то базовым направлением активных методов обучения является развитие навыков управления через подготовку, принятие и выполнение управленческих решений. Структура работы с активными методами обучения включает теоретическую подготовку слушателей, формирование условий для проверки достаточности полученных знаний, постановку задания для индивидуального или группового исследования с описанием функций каждого участника группы.

По результатам выполнения задания слушатели должны представить материал, свидетельствующий о подготовке к выполнению задания, которую можно представить, как обоснование первичных источников информации, описание методики отбора фактических и требующих доказательств данных, а также данных анализа и оценки информации. В дальнейшем слушателю предоставляются условия для проверки идей и построенных концепций. Все этапы процесса активного обучения должны сопровождаться оценкой прогресса слушателя и опосредованным контролем за правильностью выполнения этапов задания.

Преимуществом активных форм обучения является отсутствие замкнутости образовательного пространства, поскольку обучение в аудитории может сочетаться с интерактивными формами обучения, в том числе формами заочного или очного дистанционного контакта меду преподавателем и слушателем.

Активные формы обучения равно применимы для проведения критического, нацеленного на раскрытие или объяснение фактов обучения, или научного – сугубо теоретического исследования любого вопроса и по каждой дисциплине. Активные формы могут использоваться везде и всеми, и это их наибольшее преимущество среди многообразия тенденций и возможностей образовательного процесса в современных условиях.

По окончании изучения модуля нами был проведён опрос слушателей, результаты которого показали, что преподаватели, освоившие данный курс, признают целесообразность вве-

дения активных методов обучения в учебный процесс и их ограничения, способны оценить на себе обучающий и развивающий эффект современных педагогических технологий и впоследствии перенести опыт проведения занятий в активной форме в собственную практику. Опрос слушателей также показал, что в результате обучения, у большинства преподавателей, сложилась целостная картина применения активных методов обучения в образовательном процессе, повысилась самооценка педагогами своих профессиональных возможностей, у многих появилась мотивация на взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса.

Наше исследование показало, что именно на активных занятиях, если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы, слушатели усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / М.Я. Виленский. – М.: Пед. общество России, 2004. – 192с.

2. Лазарева, И.А. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения [Текст] / И.А. Лазарева // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С.52-60.

3. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2007. – 176с.

4. Пугачевский, О.О. Психологические основы организации активного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников [Текст] / О.О. Пугачевский // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С.87-103.

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.С. Тихомирова (Ярославль)

Конституция РФ гарантирует всем гражданам без исключения право на образование. Это право можно реализовать в соответствии с Законом «Об образовании» с учетом потребностей и возможностей личности. Согласно данному закону допускается сочетание различных форм получения образования: очной, очно-заочной (вечерней), заочной, в форме экстерната. Анализ отдельных статей закона позволяет сделать вывод, что дистанционное обучение также является формой получения образования наряду с вышеперечисленными [3].

На сегодняшний день сложилась такая ситуация в социально-экономическом развитии страны, что традиционные формы получения образования не могут сполна удовлетворить потребностей населения в образовательных услугах, которые сконцентрированы обычно в крупных городах и населённых пунктах. Данную проблему может решить дистанционное обучение. К тому же дистанционная форма образования может служить альтернативой заочному обучению, от которого в настоящее время отказываются многие учебные заведения. Это связано с тем, что качество заочного обучения оставляет желать лучшего. Проблема заочного обучения заключается в том, что студенты вынуждены самостоятельно изучать «львиную долю» учебного материала и сдавать сессии в строго установленное время. Дистанционное же обучение дает возможность студентам самостоятельно устанавливать время, необходимое для овладения учебным материалом, а также позволяет проходить обучение без отрыва от основной работы и с наименьшими затратами.

Согласно приказу Минобрнауки, дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагога [2].

В рамках исследования дистанционного обучения как способа повышения эффективности образования нами был разработан дистанционный курс «Анализ финансового состояния организации». Курс был составлен как с учетом основных принципов дистанционного обучения – самостоятельности изучения

и модульности, - так и с учетом специфики дисциплины «Анализ финансового состояния организации» [1].

Особенностями преподавания данной дисциплины являются: важность грамотного распределения теоретического и практического материала, необходимость формирования умения анализировать реально действующее предприятие (желательно работающее на территории Ярославской области); необходимость формирования навыков написания рекомендаций по устранению проблем в финансово-хозяйственной деятельности предприятия.

Исходя из этого, в отличие от предложений авторов многих учебников и работ по финансовому анализу, разработанный дистанционный курс не структурирован по отдельным формам финансовой отчётности предприятия. Программа курса состоит из 3-х модулей: теория финансового анализа, практика финансового анализа и формирование выводов и предложений по результатам финансового анализа.

Такое построение курса обусловлено тем, что он направлен, прежде всего, на овладение практическими навыками анализа финансового состояния организации, так как, овладев теорией, специалист не всегда способен переложить её на практику. Поэтому в данном курсе модуль теории занимает совсем немного часов и направлен, прежде всего, на комплексный обзор финансовых инструментов. В трёх темах теоретического модуля описывается сущность финансового анализа, его последовательность, расшифровываются отдельные статьи бухгалтерского баланса предприятия.

Практический модуль более объёмный, он предусматривает обучение анализу на примере финансовой отчётности Ярославского комбината молочных продуктов ООО «Ярмолпрод» за прошедшие периоды. Здесь обучающийся знакомится с методиками расчёта основных финансовых показателей: ликвидности, платёжеспособности, оборачиваемости, финансовой устойчивости и рентабельности.

Третий модуль направлен на оценку проведённого анализа финансового состояния организации, выявление ошибок и возможностей корректировки исследования самим обучаемым.

В нём содержится характеристика процедуры банкротства предприятия, а также диагностика вероятности наступления банкротства предприятия по модели финансового аналитика У. Бивера, представлен вариант рейтинговой экспресс-оценки финансового состояния предприятия на примере Ярославского молочного комбината.

Для более легкого усвоения дистанционного курса теоретический материал для занятий обобщён в электронном учебно-методическом пособии «Анализ финансового состояния организации. Дистанционный курс». Материал в пособии построен следующим образом. Во-первых, важные места и определения каждой темы выделяются определёнными значками, чтобы обучаемый обращал на них внимание и даже заучивал некоторые наизусть, чтобы легче было выполнить практическое задание. Во-вторых, по возможности, теоретический материал оформляется в виде схем, таблиц и конкретных жизненных примеров (во втором и третьем модулях), что облегчает усвоение сложных понятий. В-третьих, после теоретического материала обучаемым предлагается выполнить блок заданий, которые по завершении необходимо переслать преподавателю по электронной почте для проверки и написания рецензии.

В программу дистанционного курса заложено использование различных форм контроля. Текущий контроль осуществляется в конце отдельной темы каждого модуля с помощью тестирований и конкретных заданий по анализу. Промежуточный контроль представляет собой большое творческое задание после изучения конкретного модуля. В качестве итогового контроля обучаемым предлагается участвовать в научно-практической конференции, где они могут продемонстрировать весь объём знаний, умений и навыков, полученных в результате изучения курса в форме творческого проекта. К итоговой конференции прилагается перечень вопросов, ответы на которые должны содержаться в проекте каждого обучаемого. Следует отметить, что практические, контрольные и тестовые задания оцениваются только преподавателем, но на конференции к выставлению оценок целесообразно подключить самих студентов, что значительно повысит их заинтересованность в результатах обучения.

Дистанционный курс «Анализ финансового состояния организации» был проведен в группе заочного обучения специальности «Технология и предпринимательство» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Оценка качества усвоения студентами учебного материала в дистанционной форме осуществлялась в виде рейтинга на основе следующих критериев:

85-100 баллов – курс усвоен отлично, то есть на уровне творчества, студент смог самостоятельно разобраться не только с теоретическим материалом, но и переложить его на практику, выполнил большинство предложенных заданий и смог грамотно защитить учебный проект;

70-84 баллов - курс усвоен студентом на уровне умений и навыков; необходимый объём знаний усвоен, но компетенции ещё не достаточно сформированы, хотя студент способен применить полученные знания на практике: хорошо выполнял тестовые задания, но допускал ошибки в практических упражнениях, на конференции ответил не на все поставленные вопросы;

55-69 балла – теоретический материал студентом усвоен на уровне воспроизведения, но умения, навыки и компетенции не сформированы, студент часто допускал ошибки в заданиях, на конференции не ответил на большинство вопросов;

55 баллов и ниже – курс усвоен на уровне представления, студент не способен заниматься самостоятельно, что является главным компонентом дистанционного обучения, не справился с предложенными заданиями и проектом.

Ввиду того, что дистанционное обучение предполагает самостоятельную работу студентов, в процессе разработки программы дистанционных курсов особенно важно продумать максимально эффективную систему контроля и мотивации обучаемых. В рамках данного курса было предложено студентам после изучения каждой темы заполнить лист самоконтроля, где они должны были указать, сколько времени у них ушло на выполнение каждого задания, какие задания показались им наиболее интересными, какие – наиболее сложными.

По результатам проведенного дистанционного курса выяснилось, что студенты в среднем получили 86,5 баллов, что на 20% выше, чем при традиционном заочном обучении.

В процессе обмена мнениями со студентами по окончанию курса выяснилось, что все обучающиеся отметили несомненные преимущества дистанционного обучения: это экономит достаточно много времени, не требует больших затрат и ежедневного посещения учебного заведения. Также, обучаемыми было отмечена лёгкость восприятия именно теоретического материала, что обусловлено доступным языком его изложения в предложенном электронном учебно-методическом пособии.

Таким образом, на практике было доказано, что дистанционное обучение – достаточно эффективная форма получения образования и его внедрение в практику учебных заведений приносит видимые результаты. Преимущества дистанционных технологий налицо: они экономят достаточное количество времени, связанного с проездом до места обучения, способствуют самоорганизации и повышению самоконтроля обучаемых, а, главное, способны вывести российскую систему образования на качественно новый уровень развития. К тому же в последнее время дистанционное обучение занимает всё большую роль в модернизации российского образования: Государственная Дума Российской Федерации рассматривает проект поправок к Закону об образовании, связанных с дистанционным обучением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1.Теория и практика дистанционного обучения [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

2.Российская Федерация. Приказ Минобрнауки РФ. Об использовании дистанционных образовательных технологий [Текст]: приказ от 06.05 2005 г. № 137 [Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.08.2005 №6862]. [Электронный ресурс]. Доступ из справ. - правовой системы «КонсультантПлюс».

3.Российская Федерация. Законы. Об образовании: фед. закон: [принят Гос. Думой 10 июля 1992 г.: ред. от 17 декабря 2009 г.]. [Электронный ресурс]. Доступ из справ. - правовой системы «КонсультантПлюс».

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Н.С. Усанина (Ярославль)

В настоящее время возросли запросы практики в раскрытии содержания и механизмов сопровождения поведения детей и тех методик, которые предлагаются для его формирования и коррекции. Мы считаем, что необходимо уделить особое внимание вопросам становления нормативных отношений между детьми в дошкольном возрасте, отклоняющимся формам поведения в этом возрасте, так как дошкольный возраст – это особо ответственный период в воспитании, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. Как отмечает Г.А. Урунтаева, в это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности [3]. Поэтому, особое значение мы придаем социально-педагогическому сопровождению детей с поведенческими нарушениями.

К проблемам детского поведения, отклоняющимся формам поведения в дошкольном возрасте обращались многие отечественные исследователи: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, Н.Я. Михайленко, В.С. Мухина, В.Н. Мясищев, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и другие.

Сравнивая разные типы проблемных форм поведения в детском возрасте, ученые выявляют, что они существенно различаются по причинам возникновения, характеру своего поведения, по проявлениям, по степени трудностей, которые они создают для окружающих. В результате нашего исследования было выявлено, что к числу наиболее часто встречающихся

форм поведения детей в условиях группы детского сада относятся: агрессивное поведение, обидчивость и тревожность.

Опираясь на работы Л.В. Байбородовой, В.Н. Белкиной, М.И. Рожкова, мы рассматриваем социально-педагогическое сопровождение межличностных отношений дошкольников с поведенческими нарушениями как необходимый компонент содействия успешной социализации ребенка, который снижает риск возникновения нарушений в поведении детей на последующих возрастных этапах, требующих применения в дальнейшем методов коррекционного и реабилитационного характера [1, 2].

В качестве основных целей сопровождения межличностных отношений дошкольников, с учётом выявленной нами специфики поведенческих нарушений, мы выделили следующие:

- предоставление ребенку большей самостоятельности и ответственности во взаимодействии; поощрение активности ребенка;
- оптимизация характера межличностного взаимодействия дошкольников, создание благоприятного психологического климата в группе.

Мы считаем, что социально-педагогическое сопровождение межличностных отношений дошкольников будет эффективным, если при коррекции ненормативного межличностного взаимодействия у дошкольников, будет учитываться уровень сформированности инициативности, владение средствами реализации этого взаимодействия, а также избирательность и интенсивность межличностных отношений детей; будет реализован интегративный характер взаимодействия специалистов различных профилей (воспитателей, координатора работы с семьей, методистов, психолога и др.) с опорой на приоритетную субъектную позицию семьи в этом процессе; будет проводиться подготовка всех субъектов образовательного процесса к реализации функций сопровождения.

В сопровождении можно выделить два типа социально-педагогического сопровождения межличностных отношений дошкольников с проблемами поведения: актуальное (ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у

ребенка); перспективное (ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии). Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех субъектов сопровождения. В сопровождении при этом мы выделяем три обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом:

1. Диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального);

2. Реализация программ индивидуальных и групповых занятий социально-развивающей направленности;

3. Анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет по развитию способностей к продуктивному межличностному взаимодействию, и тех требований, которые она предъявляет к уровню социального развития ребенка.

Опираясь на данные компоненты, определим основные этапы процесса социально-педагогического сопровождения:

- диагностический этап, ориентированный на всестороннее изучение социально-педагогических особенностей конкретного ребёнка;

- поисковый этап, связанный с разработкой стратегии и тактики работы с воспитанником, выбор образовательной, воспитательной, коррекционной стратегии. Одним из подэтапов является консультативно-проективный, в процессе которого специалисты обсуждают со всеми заинтересованными лицами, и прежде всего с родителями (законными представителями) ребёнка, возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности использования той или иной методики. Логическим завершением этого этапа является распределение обязанностей по реализации избранного плана, последовательности действий, уточнение сроков исполнения тех или иных организационных действий;

- деятельностный этап. Включает направленную скоординированную деятельность специалистов разного профиля согласно избранной стратегии работы с ребёнком;

- рефлексивный этап. Определяется нами как период осмысления полученных результатов, позволяющий уточнить и

оптимизировать содержание деятельности, основываясь на данных необходимость дополнительных усилий по адаптации ребёнка в непривычных условиях.

В результате теоретического и эмпирического исследования мы выделили основные направления социально-педагогического сопровождения межличностных отношений дошкольников с проблемами поведения (рис. 1).

Рис. 1. Направления социально-педагогического сопровождения межличностных отношений дошкольников с проблемами поведения

По нашему мнению, социально-педагогическое сопровождение будет эффективным в том случае, если будет:

- чёткое взаимодействие специалистов дошкольного образовательного учреждения на всех этапах сопровождения, разработка индивидуальных маршрутов социального развития каждого ребёнка;

- адекватное (соответствующее индивидуальным и психофизиологическим возможностям ребёнка) сочетание образо-

вательной и коррекционной деятельности; включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников процесса сопровождения;

- востребованность услуг по сопровождению детей со стороны родителей, педагогов, учащихся, социальных партнеров. Определяется по количеству оказанных услуг (консультации, приемы, занятия, тренинги, семинары и пр.);

- отчетность (разработанная процедура учета детей, нуждающихся в сопровождении и результатов сопровождения); документация, отражающая работу специалистов образовательного учреждения;

- информация о предоставляемых услугах по сопровождению;

- социальные связи и взаимодействие с другими службами (уровнями) сопровождения детей.

Таким образом, рассмотренные в данной статье типы, компоненты, направления, критерии социально-педагогического сопровождения дошкольников могут быть использованы в профессиональной подготовке и переподготовке специалистов социально-педагогического, педагогического и психологического профилей в целях интеграции их влияния на социальное развитие дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Воспитательная работа в детском загородном лагере [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль: Академия развития, 2003.

2. Белкина, В.Н. Сущность и типы педагогического регулирования взаимодействия детей дошкольного возраста [Текст] / В.Н. Белкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.

3. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М., 1998.

4. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2003.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

НА ПОДГОТОВКУ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.С. Федорова (Ярославль)

Образовательная среда определяется взаимодействием и взаимовлиянием образовательного пространства (совокупности условий и объектов образовательной деятельности), преподавателей и обучаемых (субъектов образовательной деятельности). В качестве характеристик образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования можно рассматривать его статус, тип, профиль, специализацию и другие. При этом необходимо отдельно рассматривать характеристики субъектов образовательного процесса, являющихся неотъемлемой частью образовательной среды, - демографические (возраст, стаж), профессиональные (ученая степень, звание), социальные (социальные нормы, политика администрации), психологические (характер отношений, мотивация) и др. Характеристики образовательной среды обуславливают особенности практической реализации образовательного процесса: структуру и содержание образовательных программ, применяемые образовательные технологии, организационно-методическую базу, материально-технические, кадровые и информационные ресурсы. Будучи частью образовательного пространства, образовательная среда обладает аналогичными свойствами (многообразие, многоаспектность, поступательность, динамичность и др.) и характеристиками (протяженность, качественный и функциональный состав элементов, структурные связи между ними, виды воздействия).

Раскроем подробнее сущность свойств образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования.

Многообразие. Данное свойство определяет весь спектр реально содержащихся в данной среде образовательных возможностей. Многообразие диктует множественность способов образовательного воздействия на обучаемого со стороны среды, оказывает влияние на характер образовательного взаимодействия, усиливает мотивацию и стимулирует активность субъектов.

Многообразие находит свое выражение через такие характеристики образовательной среды, как широкий спектр направлений и специальностей подготовки, множественность реализуемых программ, модульный подход к обучению, вариативность применяемых образовательных технологий, широкие ресурсные возможности.

Многообразие образовательной среды обеспечивает реальную ориентированность реализуемых учреждением образовательных программ на слушателей. Многообразие характеристик объектов и условий образовательного процесса позволяет эффективно учитывать особенности обучаемых (уровень и профиль предшествующего образования, интеллектуальные возможности, социально-психологические особенности) при проектировании образовательных программ, основной функцией которых является формирование определенной системы компетенций (соответствующей требованиям рынка труда и личным предпочтениям обучаемого).

Интегративность. Это свойство выражается в интегрировании отдельных составляющих образовательной среды дополнительного профессионального образования в единое целое. Основной характеристикой образовательной среды, через которую находит выражение свойство интегративности, является структура и содержание программ исследовательской деятельности, ее необходимое кадровое и материально-техническое обеспечение.

Многоаспектность. Это качество означает множественность компонентов и связей, действующих в процессе подготовки педагогических кадров. Многоаспектность образовательной среды связана с ее коммуникативностью, которая определяет модель взаимодействия отдельных ее составляющих. Развитие свойства многоаспектности образовательной среды осуществляется на основе применения механизмов индивидуализации образовательных траекторий обучающихся, а также дуальных программ, предполагающих одновременную реализацию двух образовательных программ подготовки по различным специальностям (направлениям).

Динамичность. Данное свойство отражает изменчивость, гибкость образовательной среды дополнительного профессио-

нального образования по отношению к субъектам образовательного процесса, что связано с ее открытостью. Если динамичность выражается через такую характеристику образовательной среды, как восприимчивость к инновациям, то открытость – через возможность расширения среды в зависимости от образовательных потребностей обучающихся.

Поступательность. Это свойство образовательной среды создает условия для обеспечения непрерывности образования на основе мотивационной, предметной, функциональной готовности обучающихся к переходу на новые образовательные уровни с развитием соответствующих компетенций. Поступательность проявляется в многоуровневости реализуемых образовательных программ.

Указанные свойства и характеристики делают образовательную среду дополнительного профессионального образования ключевым элементом системы управления качеством переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ – ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

И.Г. Чёботова (Ярославль)

Переход на личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания, в центре внимания которой находится конкретный ученик, свободная, образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, дал импульс разработке новых подходов к системе оценивания качества образования. Одной из новых, перспективных технологий обучения иностранному языку и мониторинга качества образования в последние годы становится языковой портфель, который получает все большее распространение в системе языкового образования от раннего обучения до высшей школы.

Актуальность языкового портфеля обусловлена ещё и тем, что предлагаемая в нём шестиуровневая система владения языком, полностью соответствует общеевропейским стандар-

там, является надежной основой для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки учащихся. Последнее, вместе с образовательными стандартами, создает предпосылки для развития в стране единого образовательного пространства и для создания необходимых условий удовлетворения образовательных потребностей школьников и студентов в контексте языковой политики [1].

Все модели языкового портфеля построены в контексте единых общеевропейских требований и являются практической реализацией документа под названием «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком». В состав Европейского портфеля включены дескрипторы языковых компетенций, имеющие уровневое деление, что облегчает планирование учебной деятельности в соответствии с международными стандартами [5].

При разработке современных образовательных стандартов по иностранным языкам обращается особое внимание на понимание статуса учащегося в образовательном процессе, сознание им личностной ответственности за результат обучения, повышение мотивации в преподавании и изучении языковых культур, усиление когнитивных аспектов обучения иностранным языкам, связанных, в первую очередь, с формированием у учащихся языковой и концептуальной картины мира, расширение рамок учебного процесса за счёт включения его индивидуального опыта в межкультурном общении с носителем языка.

Речь идет о смещении акцента в процессе обучения иностранным языкам с преподавательской деятельности на деятельность учащегося. Для этого у учащихся должна быть сформирована способность к объективной самооценке, рефлексии. Понятие самооценки шире, чем понятие самоконтроля и самопроверки. Чтобы помочь ученику адекватно оценивать свои знания, возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он смог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности. Формированию необходимых навыков в рефлексии эффективно помогает российский вариант европейского языкового портфеля, в основу которого положены такие документы Совета Европы, как Общеевропей-

ские концепции владения иностранным языком, Европейский языковой портфель [2].

В образовательной сфере Европейский языковой портфель выступает не только как средство мониторинга и оценки языкового уровня, но и используется в обучении как гибкий лингводидактический инструмент.

Языковой портфель представляет собой пакет документов, позволяющих обучаемому самостоятельно фиксировать и оценивать свои достижения и опыт в овладении неродным языком или языками вне зависимости от используемых методов и средств обучения.

В документе Совета Европы «Принципы и основные направления» три компонента Европейского языкового портфеля определяются следующим образом:

- Языковой паспорт дает представление об уровне владения различными языками в определенный период времени. Владение языками определяется в терминах умений и уровней из «Общеевропейских компетенций владения языком». В паспорте фиксируются квалификация, языковые компетенции, а также наиболее важный опыт по изучению языков и культур. Паспорт включает информацию об асимметричных и специфических компетенциях; в паспорте дается самооценка, оценка преподавателя и оценка, полученная в образовательных учреждениях и на экзаменах. В паспорте указывается кто, когда и на каком основании осуществлял оценку владения языками. В целях общеевропейского признания и распространения Европейского языкового портфеля Совет Европы оказывал содействие разработке стандартного паспорта для взрослых.

- Языковая биография позволяет учащемуся участвовать в планировании, обдумывании и оценке учебного процесса и достигнутых результатов; она позволяет учащемуся показать, что он/она умеет делать на языке, а также сообщить информацию о том языковом и культурном опыте, который он приобрел в процессе обучения в учебном заведении или вне его; биография содействует развитию многоязычия, т.е. развитию компетенции в нескольких языках.

- Досье дает учащемуся возможность выбирать материалы, иллюстрирующие его достижения или приобретенный опыт, зафиксированный в языковой биографии или паспорте [5].

Цели и формы работы с языковым портфелем в практике преподавания иностранного языка могут быть различными. В методической литературе по языковому портфелю подчеркивается, что вряд ли правомерно говорить об «одном правильном способе» пользования языковым портфелем в том или ином образовательном контексте. По своей концептуальной сути языковой портфель является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации, различающейся по цели обучения, возрасту обучаемых, уровню владения иностранным языком, условиям обучения, индивидуальным особенностям учащегося и индивидуальному стилю учебной деятельности, а также используемым методам и средствам обучения. Возможны также комбинации указанных нами видов в различных целях работы над изучаемым языком [3].

Использование языкового портфеля как средства рефлексивного овладения иностранным языком обусловлено общей тенденцией перенесения акцента в языковом образовании с понятия «обучение иностранному языку» на понятие «изучение иностранного языка и культуры», то есть непосредственно на самостоятельную учебную деятельность студентов.

При этом языковой портфель рассматривается как своеобразное «зеркало» этого процесса, в котором за счет рефлексивной самооценки студента отражаются основные аспекты его учебной деятельности по овладению вторым иностранным языком, и создаются условия для формирования учебной компетенции и развития способности учащегося к автономии в процессе овладения иностранным языком.

Технология портфеля была заимствована образовательным процессом, в том числе и по иностранному языку, из сферы искусства и психоанализа, где портфель рассматривается как средство, обеспечивающее целостный портрет личности, целостную картину личностных характеристик, которую учащийся составляет и отслеживает самостоятельно.

В качестве такого зеркала самооценки, в процессе овладения иностранным языком и культурой, технология портфеля в настоящее время эффективно используется в практике обучения второму иностранному языку.

Эффективность языкового портфеля объясняется, прежде всего, аутентичным характером оценки и самооценки по сравнению с другими формами контроля и оценки, используемыми в области иностранных языков. Это обеспечивается представленными в языковом портфеле:

- реальными учебными задачами;
- продуктами креативной учебной деятельности студентов;
- четкими осознанными студентами критериями оценки;
-обобщением эффективного личного опыта изучения и использования
иностранного языка.

Такая форма самооценки способствует актуализации реальной смыслообразующей мотивации, связанной с отражением реальных результатов учебной деятельности, многопрофильной оценкой опыта использованного изучаемого языка в реальных условиях межкультурного общения.

Языковой портфель позволяет студентам в процессе самостоятельной работы над языком, благодаря рефлексивной самооценке, «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка и культуры, рассказать и показать свои способности в овладении и использовании изучаемого языка за счет возможности представить реальные результаты и личностные продукты своей коммуникативной и учебной языковой деятельности. Изучая язык, мы размышляем о языковых фактах, способах его изучения и употребления. Более того, мы можем размышлять об этом до того, как мы приступаем к учебной деятельности и к выполнению какой-либо коммуникативной задачи (планирование), в процессе выполнения какого-либо вида учебной работы или задачи (контроль) или после выполнения (оценка) [5].

Технологии языкового портфеля представляют широкие возможности для оптимизации процесса иноязычной подготов-

ки в вузе, обеспечивая условия для рефлексии и автономии в обучении языку, проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов и создания эффективной системы мониторинга и оценки [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Брейгина, М.Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку [Текст] / М.Е. Брейгина // ИЯШ. – 2000. – №1. – С.24-28.
2. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков [Текст] / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 2000. – №5. – С.6-11.
3. Европейский языковой портфель для России [Текст]. – М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Электронный ресурс]. URL: http://www.itlt.edu.nstu.ru.
5. Рощина, Г.О. Языковой портфель как средство рефлексивного обучения иностранному языку [Текст] / Г.О. Рощина, Е.И. Шушунина // Сборник материалов. – Ярославль, 2002. – 18 с.

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

С.В. Швецова (Ярославль), Е.В. Цыпленкова (Ярославль), М.Г. Угарова (Ярославль)

Для современной системы образования находящейся в состоянии модернизации, значимыми являются вопросы мониторинга происходящих в системе изменений. Причем в фокусе внимания управляющих структур оказываются показатели, демонстрирующие не только экономическое, материальное, кадровое развитие отдельных образовательных учреждений, но и вопросы связанные с качеством взаимодействия в диаде «учитель – ученик», постольку в состав информации, необходимой для принятия управленческих решений, включаются параметры, отражающие состояние системы совместной деятельности учителя и ученика.

Одним из важнейших показателей состояния взаимодействия двух субъектов является, на наш взгляд, их удовлетворенность данным процессом. И если у педагога существует возможность выразить уровень своей удовлетворенности деятельностью ученика через школьную отметку как оценку его работы, то ученик лишен данной возможности, хотя и является основным «потребителем» образовательной услуги.

До сих пор данная проблема решалась с помощью рейтингов педагогов эпизодически и под узконаправленные задачи, такие, как аккредитация образовательного учреждения, аттестация педагога. Однако, обеспечение качественного управления требует получения данных о состоянии взаимодействия учителя и ученика в режиме мониторинга.

В данной статье описывается технология и возможности использования мониторинговой компьютеризированной методики «ПК-метрия», приводится пример ее применения.

Итак, для изучения состояния системы взаимодействия между учениками и педагогами нами была создана мониторинговая компьютеризированная методика «ПК-метрия», реализованная в качестве прикладной подсистемы автоматизированной системы информационного обеспечения управления образовательным процессом в школе (АСИОУ «Школа»), функционирующей в муниципальной системе образования г.Ярославля с 1996 года.

Методика основана на сопоставлении взаимных оценок степени удовлетворенности деятельностью «второй стороны» в рамках взаимодействия, опосредованного учебным предметом. В качестве оценки со стороны педагога нами была взята школьная отметка за четверть, так как она отражает степень его удовлетворенности учебной деятельностью учащегося. В качестве встречных оценок были взяты данные опроса учащихся, в ходе которого выявлялась степень их удовлетворенности обучающей деятельностью педагога. Для сопоставимости шкала, по которой учащиеся должны были осуществить свою оценку, была максимально приближена к шкале школьной отметки («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»):

- Я очень доволен тем, как учитель работает со мной по этому предмету (5 баллов)
- Я скорее доволен, чем не доволен (4 балла)
- Я скорее не доволен, чем доволен (3 балла)
- Я очень не доволен тем, как учитель работает со мной по этому предмету (2 балла)

Таким образом, школьная отметка и «отметка» педагогу в нашей методике рассматриваются в качестве встречных измерений состояния процесса взаимодействия ученика и учителя по сопоставимым шкалам.

Методика «ПК-метрия» ориентирована на решение следующих задач:

1) Обеспечение принятия оптимальных решений на разных уровнях управления образовательным процессом с учетом выявленных общих закономерностей динамики состояния взаимодействий педагогов и учащихся, а также особенностей этого процесса в конкретных территориальных районах города, школах, классах, полученных на основе статистического анализа данных мониторинга.

2) Обеспечение оперативной оценки риска развития и прогноза динамики явлений дисбаланса педагогической деятельности: в деятельности конкретных педагогов, в конкретных классах, в конкретных образовательных учреждениях под влиянием различных неблагоприятных факторов (как внешних, так и внутренних).

Ввод сведений в базу данных подсистемы «ПК-метрия» осуществляется из двух источников: оценка со стороны педагогов берется из классных журналов в виде итоговых отметок по каждому предмету за ближайшую к дате исследования четверть, а встречная оценка со стороны учащихся производится путем опроса (который может быть как анонимным, так и не анонимным).

На проведение одного замера в одном классе требуется около 10 минут, при повторном съеме время сокращается до 5-7 минут. Опрос учащихся рекомендуется проводить за две недели до конца четверти, а отметки по соответствующим предметам за эту же четверть вводятся непосредственно после ее окончания, т.е. в

период каникул. После ввода результатов опроса и отметок за соответствующую четверть информацию для анализа состояния можно сразу же выводить на просмотр в графическом режиме.

Методика предполагает возможность анализа данных по трем основаниям: учащимся (классу), педагогу и по медиатору взаимодействия – учебному предмету. Соответственно визуализация данных имеет три блока различных видов представления, отраженных на сконструированной диаграмме, получившей название локуса и позволяющей в наиболее удобной форме представлять соотношение встречных оценок.

По ученику (классу):

1) индивидуальный локус конкретного ученика (класса), позволяющий проанализировать его взаимодействие со всем педагогами, которые участвуют в его обучении;

2) обобщенный локус учебной деятельности конкретного класса позволяющий проанализировать взаимодействие класса со всем педагогами, которые преподают в данном классе;

3) гистограмма индивидуальных значений успешности учебной деятельности всех учащихся наблюдаемого класса в сопоставлении с их удовлетворенностью деятельностью педагогов;

По педагогу:

1) индивидуальный локус педагога в каждом из классов, где он преподает, позволяющий проанализировать его взаимодействие со всеми учащимися, которых он обучает;

2) обобщенный локус его педагогической деятельности в школе;

3) гистограмма индивидуальных значений оценки успешности педагогической деятельности (берутся усредненные по каждому классу значения) в сопоставлении с усредненными оценками успешности учебной деятельности классов;

По предмету:

1) локус каждого предмета в школе, позволяющий проанализировать взаимодействие всех учащихся со всем педагогами относительно этого предмета;

2) обобщенный локус предмета в школе;

3) гистограмма индивидуальных значений оценки успешности педагогической деятельности по данному предмету в со-

поставлении с усредненными оценками успешности учебной деятельности.

Рассмотрим возможности применения «ПК-метрии» на примере исследования показателей, влияющих на взаимную удовлетворенность учителя и учеников совместной деятельностью. Нами было высказано предположение, что взаимная удовлетворенность учителя и учеников взаимодействием в учебном процессе зависит как от личностных особенностей педагогов (эмоционального состояния, степени психического выгорания, возможностей саморегуляции, используемых копинг-стратегий, профессиональной направленности), так и от общего уровня психологического благополучия педагогического коллектива (социально-психологический климат в трудовом коллективе, организации деятельности в коллективе).

В ходе исследования использовались следующие методики: шкала эмоциональной возбудимости, опросник «Стилевая саморегуляция поведения человека», опросник психического выгорания, методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе, опросник профессиональных предпочтений Холланда, методика на изучение особенностей организации профессиональной деятельности. Также были использованы данные мониторинга удовлетворенности состояния взаимодействия учителя и ученика со стороны учащихся и четвертные отметки за третью четверть. Сбор, обработка и представление результатов в графической и табличной форме осуществлялись с использованием функциональных возможностей АСИОУ «Школа» и статистического пакета STATISTICA 6.0.

В исследовании приняли участие 182 педагога и 1204 ученика 5-8 классов из 6 школ г.Ярославля.

Рассмотрим полученные результаты. В результате корреляционного анализа результатов исследования личностных особенностей педагогов и показателя ПК-метрии в параллели пятых классов были выявлены значимые взаимосвязи с показателями: «Регламентация деятельности» ($r=0,43$, $p<0,0001$), «Степень автономности» ($r=0,25$, $p<0,05$), «Распределение учебной нагрузки» ($r=0,29$, $p<0,05$), «Стимулирование труда» ($r=0,31$,

p<0,01) и «Включение в управление» (r=0,27, p<0,05) (методика «Особенность организации профессиональной деятельности»).

Применение корреляционного анализа позволило выявить в параллели шестых классов значимые взаимосвязи показателя ПК-метрии с показателями: «Общая эмоциональность» (r=0,30, p<0,05) и «Эмоциональная возбудимость» (r=0,26, p<0,05) («Шкала эмоциональной возбудимости»).

Проведенный корреляционный анализ результатов исследования личностных особенностей педагогов и показателя ПК-метрии в параллели седьмых классов позволил выявить значимые взаимосвязи с показателями: «Регламентация деятельности» (r=0,42, p<0,001), «Степень автономности» (r=0,26, p<0,05), «Распределение учебной нагрузки» (r=0,29, p<0,05) и «Стимулирование труда» (r=0,39, p<0,01) (методика «Особенность организации профессиональной деятельности»).

В ходе корреляционного анализа результатов исследования личностных особенностей педагогов и показателя ПК-метрии в параллели восьмых классов были выявлены значимые взаимосвязи с показателями: «Предпринимательский тип» (r= - 0,27, p<0,05), «Предпринимательская деятельность» (r= - 0,25, p<0,05), «Карьера социального типа» (r= - 0,25, p<0,05) и «Карьера предпринимательского типа» (r= - 0,30, p<0,05) (Опросник профессиональных значений Холланда).

Проведенный корреляционный анализ результатов исследования личностных особенностей педагогов и показателя ПК-метрии в параллелях пятых-восьмых классов позволил выявить значимые взаимосвязи с показателями: «Регламентация деятельности» (r= 0,21, p<0,05), «Распределение учебной нагрузки» (r= 0,17 p<0,05).

Не было выявлено значимых корреляционных взаимосвязей с показателями опросника «Стилевая саморегуляция поведения человека», опросника психического выгорания, методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», экспресс-методики по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе.

Следовательно, удовлетворенность деятельностью педагогов учащихся пятых классов зависит от организации деятельно-

сти педагога: осознание им наличия стандартов, инструкций, правил и т.д. четко регламентирующих должностные права и обязанности, свободы выбора: в способах достижения целей и задач, форм и методов осуществления деятельности, равномерности распределения учебной нагрузки, наличия системы поощрения и вовлеченности в управление жизнью учебного заведения.

Удовлетворенность деятельностью педагогов учащихся шестых классов зависит от таких качеств личности педагога как стрессоустойчивость, эмоциональная возбудимость, способность контролировать свои эмоции.

Удовлетворенность учащихся седьмых классов зависит от активности, профессионализма педагогов и четкой организации их деятельности. Следует отметить, что на удовлетворенность учащихся седьмых классов не влияет степень включенности педагогов в управление образовательным учреждением.

Удовлетворенность учащихся восьмых классов деятельностью педагогов зависит от отсутствия у педагогов профессиональной ориентации на предпринимательскую деятельность, и карьерный рост, при которых личность другого человека воспринимается лишь как средство для достижения собственных целей.

В целом, удовлетворенность учащихся пятых – восьмых классов деятельностью педагогов зависит от четкой регламентации должностныех прав и обязанностей педагогов, равномерности распределения учебной нагрузки.

Итак, исследование показало, что удовлетворенность учащихся деятельностью педагогов зависит в большей степени от организации их деятельности, и практически не зависит от особенностей личности педагога. Следовательно, для повышения степени удовлетворенности учащихся деятельностью педагога администрации образовательного учреждения необходимо в первую очередь регулировать деятельность педагогического коллектива на основе стандартов и инструкций, четких требований к педагогам и распределения функций и обязанностей, а также учебной нагрузки между сотрудниками. Следует также предоставлять возможность членам трудового коллектива выбрать удобный для себя темп и ритм деятельности, способы дос-

тижения поставленных целей и задач, форм и методов осуществления деятельности. Необходимо наличие в образовательном учреждении системы стимулирования труда, возможностей профессионального роста и возможности включения педагога в управление образовательным учреждением.

Соблюдение данных условий, согласно выводам нашего исследования, будет способствовать оптимизации взаимодействия между двумя главными участниками образовательного процесса: педагогом и учащимся, и, как следствие, повышению качества образования в целом.

Таким образом, использование мониторинговой компьютеризированной методики «ПК-метрии» в совокупности с другими методами исследований и применение соответствующей обработки полученных данных дает возможность выявить особенности деятельности, как отдельного педагога, так и в целом образовательного учреждения, что, несомненно, является ресурсом в ходе принятия управленческих решений.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К НАУЧНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.А. Шурыгина (Пенза), С.В. Калёнова (Пенза)

По мнению В.А. Сластёнина, дополнительное профессиональное образование — одна из важнейших подсистем непрерывного образования, которая включает в себя переподготовку специалистов (второе высшее образование), повышение квалификации, профессиональную переподготовку, стажировку и самообразование [2; 285].

Согласимся с учёным в том, что дополнительное профессиональное образование предполагает направленность на удовлетворение социальной потребности личности в непрерывном развитии, взаимосвязь курсового обучения и самообразования, также обучения с жизненным и профессиональным опытом обучающихся, междисциплинарный характер содержания обучения, построение обучения на основе изучения и учёта профессиональных потребностей и познавательных интересов личности.

Дополнительное профессиональное образование реализуется на основе дополнительных профессиональных образовательных программ, которые разрабатываются на основе государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки специалистов для получения дополнительной квалификации.

В.М. Полонский определяет дополнительные образовательные программы и услуги как платные образовательные услуги населению, предприятиям, учреждениям, организациям, такие, как обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, занятие с учащимися углубленным изучением отдельных предметов и другие услуги, выходящие за рамки образовательных программ и государственных образовательных стандартов [4; 75].

К системе дополнительного профессионального образования относятся также образовательные учреждения и общественные организации, основной уставной целью которых является образовательная деятельность в области дополнительного профессионального образования, объединения (ассоциации, союзы) образовательных учреждений, общества, научные и методические советы и иные объединения.

Считаем правомерным утверждать, что получение дополнительного профессионального образования возможно в период вузовского обучения при освоении дополнительной специальности. В данном случае речь идёт о факультетах дополнительных педагогических профессий (ФДПП), а также центрах дополнительного образования. По окончанию курса обучения учащимся выдаются свидетельства о получении дополнительной специальности или о прохождении дополнительной образовательной программы.

По мнению В.А. Сластёнина, дополнительное профессиональное образование способствует опережающей профессиональной подготовке.

В центре дополнительного образования Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского возможно освоение следующих дополнительных образовательных программ: «Театр и театральная деятельность»,

«Художественная фотография и мультипликация», «Вязание», «Начальный курс информатики», «Основы садово-паркового искусства», «Игра на фортепиано», «Бумажная пластика», «Комнатное цветоводство», «Стилистика, риторика и редактирование рекламных текстов», «Звукооператорская подготовка», «Музыкальные компьютерные технологии» и др.

Особый интерес, на наш взгляд, вызывает дополнительная образовательная программа «Организатор туристско-краеведческой деятельности». По окончании учёбы студент может осуществлять профессиональную деятельность не только как организатор туристско-краеведческой деятельности, но и как руководитель школьного краеведческого музея, руководитель школьного кружка «Краеведение» и т.д.

При подготовке организатора туристско-краеведческой деятельности считаем целесообразным переход от простого усвоения студентами учебного материала, предлагаемого или рекомендуемого педагогом, к активному приобретению знаний, к самостоятельному определению своих познавательных потребностей и целенаправленному поиску необходимого материала.

В рамках реализации данной программы изучается материал географического характера (природа, достопримечательности, внешний вид города и т.д.), а также материалы, связанные с историческими, экономическими, социальными фактами. Включение краеведческой информации из разных предметных областей (истории, географии, литературы, изобразительного искусства) в дополнительную образовательную программу позволяет расширить кругозор студентов. Подобный способ усвоения краеведческого материала помогает систематизировать полученные сведения из разных наук и создать целостную картину истории и современной жизни нашего края.

Наряду с возможными задачами формирования системы знаний о природе края, его истории, быте и культуре, представлений о ценности источников познания культуры в истории родного края (литературных, художественных и музыкальных и т.д.), воспитания бережного отношения к памятникам истории и культуры родного края, сохранению традиций народов, могут быть определены дополнительные задачи.

Так В.И. Лебедев, признавая важность изучения краеведческого материала, рассматривал историко-краеведческую экспедицию как действенный фактор повышения уровня научно-исследовательской работы в педагогическом вузе [1]. Поэтому задачами подготовки организатора туристско-краеведческой деятельности являются также формирование исследовательских умений, знакомство с методами научного познания и реализации данных методов на практике.

В рамках подготовки «краеведа» могут быть использованы эмпирические методы научного познания – анкетирование, беседа, интервью, изучение литературы, наблюдение, научно-педагогическая экспедиция, опытно-поисковая работа и пр.

Студентам группы ПИ – 40 факультета начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского было предложено в соответствии с упомянутой выше дополнительной образовательной программой проведение научного исследования краеведческой направленности, посвящённое 65-летию победы в Великой отечественной войне. Тема проекта – «Великая отечественная война в Пензенском крае». Студенты выбрали интересующие их темы: «Военные» улицы нашего города», «Пензяки – участники Великой отечественной войны», «Памятники Великой отечественной войне в нашем городе», «Участники и ветераны Великой отечественной войны ПГПУ имени В.Г. Белинского». Студенты приняли решение представить результаты своей деятельности в виде проектов. При этом для сбора интересующей информации студентам были предложены характеристики методов научного познания:

- анкетирование — разновидность исследовательского метода опроса в психологии и педагогике, позволяющая на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов. Различают А. закрытого типа (выбор из предложенных ответов) и открытого типа (самостоятельное конструирование ответа). Каждый тип обладает достоинствами и ограничениями [3; 33].
- беседа — метод получения информации на основе словесной (вербальной) коммуникации исследователя и респонден-

та, отвечающего на вопросы, предусмотренные программой исследования. Применяется на стадии подготовки массовых анкетных опросов для того, чтобы определить область исследования, формализовать вопросы и ответы по анкете, для пополнения и уточнения данных из массовой статистики, как самостоятельный метод сбора психолого-педагогической информации — в обследованиях малых выборок [3; 147].

• интервью — разновидность исследовательского метода опроса, предполагающая в процессе устного опроса выявление опыта, уценки и точки зрения опрашиваемого (респондента) [3; 40].

• изучение литературы — один из наиболее широко распространенных методов получения первичной информации на ранних стадиях исследования для предварительного знакомства с объектом. Служит для анализа истории и современного состояния проблемы, дает возможность отделить известное от неизвестного, изучить мало разработанные и дискуссионные положения, различные точки зрения, создать первичное представление о проблеме и путях ее решения, обнаружить «белые пятна» и неясности в разработке вопроса [4; 148].

• наблюдение — восприятие и осмысленное фиксирование наблюдаемого процесса, объекта, имеющее целью выявление инвариантных и варьируемых (индивидуальных) характеристик чаще всего в процессе развития (динамическое и пролонгированное наблюдение), без активного вмешательства в сам процесс. Проводится изнутри его участником (включённое Н.) или извне, со стороны (невключённое Н.) [3; 45-46].

• научно-педагогическая экспедиция — метод педагогического исследования, который позволяет получить информацию для глубокого и всестороннего изучения учебно-воспитательной работы с учащимися на местах — в массовой школе, в условиях, максимально приближающихся к реальности. Экспедиция позволяет за короткий срок собрать большой и разносторонний материал, оказать непосредственную помощь учителю на месте, активно воздействовать на школьную практику с целью ее усовершенствования. Как правило, в экспедиции участвуют специалисты разного профиля: школоведы, ди-

дакты, методисты, что дает возможность всесторонне и целостно изучить учебно-воспитательный процесс [4; 150].

- опрос — исследовательский метод, позволяющий выявлять психологические особенности, взгляды, оценки, предпочтения людей на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы. Виды О.: интервью, анкетирование, беседа [3; 47].
- опытно-поисковая работа — практическое исследование, в котором заранее составляются задание, программа действий, выбираются методы и определяются общая эффективность (промежуточная и итоговая) [3; 48].

Знакомство студентов с методами научного познания способствовало целенаправленной и осознанной научно-исследовательской деятельности краеведческой направленности. Студенты, с одной стороны, использовали на практике эмпирические методы научного познания, с другой стороны, приобрели исследовательский опыт, опыт сбора информации, её анализа, оформления и представления результатов своей деятельности.

Таким образом, дополнительные образовательные программы способствуют удовлетворению познавательных потребностей будущих специалистов в получении знаний в соответствующих отраслях науки, обеспечивают повышение квалификации будущих специалистов, содействуют творческой самореализации их личности, а также повышают уровень научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза. Студент, обучающийся по дополнительным образовательным профессиональным программам, имеет неоценимое преимущество на постоянно изменяющемся рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Лебедев, В.И. Историко-краеведческая экспедиция как действенный фактор повышения уровня научно-исследовательской работы в педагогическом вузе [Текст] / В.И. Лебедев. – Пенза, 1981. – 22с.

2. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. В.А.

Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368с.

3. Педагогический словарь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352с.

4. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

А.А. Юферова (Уфа)

Современный этап развития общества обострил проблему профессиональной подготовки специалистов, способных «добывать» новые знания, разрабатывать принципиально новые решения поставленных задач. Важнейшим качеством специалиста и рабочего становится сегодня не просто большой объем специальных знаний и умений, но и способность принимать решения в нестандартных ситуациях – развитие его компетентности.

Анализируя научные работы многих как отечественных, так и западных ученых по проблемам компетентности и компетенции (А.Л. Андреев, В.И.Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.Н. Сериков, Ю.Г. Татур, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, и др.), мы приходим к выводу, что дефиниция этих понятий определена достаточно четко, поэтому мы не будем останавливаться над рассмотрением этимологии этих понятий.

Большинством исследователей под профессиональной компетентностью учителя понимается интегративная характеристика, определяющая его способность решать типичные профессиональные задачи и профессиональные проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и личностного опыта, ценностей и наклонностей [1,2,4,5,6]. В психологии подчеркивается деятельностная природа компетентности, где она

определяется как «способность выполнить какую-то задачу или сделать что-то» [3; 362].

Профессиональная компетентность учителя носит деятельностный характер, и не может проявляться или быть оценена вне деятельности. Изменения в целевых установках приводят к изменению содержания образовательных программ, которые прежде всего нацелены на профессиональную подготовку, отвечающую современным темпам развития науки, общества и производства. Изменения целевых, содержательных установок, очевидно, влекут за собой изменения в технологиях его подготовки. Они будут практико-ориентированные, деятельностные.

В последнее время получили распространение различные технологии обучения, а также отдельные методы и формы профессиональной подготовки, направленные на активное обучение студентов, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности. Среди них метод контекстного обучения А.А. Вербицкого, активные методы обучения: деловые и ролевые игры, пресс-конференции, презентации, групповые дискуссии, «мозговой штурм», кейс-пакеты заданий и другие. Преподаватель должен хорошо ориентироваться, владеть арсеналом педагогических технологий, чтобы выбрать наиболее эффективную, отвечающую запросам практики.

Одной из таких технологий, отвечающих требованиям подготовки компетентного специалиста, являются проектные технологии, предполагающие обучение в процессе выполнения проектов.

Возникновение и развитие метода проектов связано с именами Дж.Дьюи и У.Килпатрика. Дьюи противопоставил школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение «путем делания», при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка, поэтому очень важно было показать, для чего и когда могут пригодиться эти знания в жизни. Это можно было сделать с помощью проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести. В качестве такой проблемы мы ставим

необходимость и значимость развития умения работать с информацией.

У.Х. Килпатрик развивал идею обучения через организацию «целевых актов» (проектов) и отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с еще неизвестными проблемами будущего.

Метод проектов, как и любой другой метод, может быть реализован с помощью различных средств обучения, в том числе и с использованием новых информационных технологий. Это могут быть современные средства: компьютерные телекоммуникации, электронные базы данных, виртуальные библиотеки, кафе, музеи, видео, мультимедийные средства, аудио- и видеоконференции, факс, радиосвязь и пр. Развитие информационных технологий ускорило, расширило использование проектного метода, дало ему «новый виток». Использование интернета позволяет расширить поле профессионального образования и переподготовки, осуществлять дистанционное обучение, в том числе и в сфере дополнительного профессионального образования. Поэтому можно сказать, что метод проектов переживает сегодня второе рождение, так как открываются новые возможности для

Новые социально-экономические условия развития России, как никогда раньше, предъявляют высокие требования к преподавателям разного уровня образования, уровню их компетентности. Всё это определяет необходимость специального обучения студентов теории и практике самостоятельной работы с научной литературой как средством формирования их профессионализма, профессионального самосовершенствования.

Проект под общим название «Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки» носил интегрированный характер и был нацелен на развитие умений студентов работать с научной литературой. Овладение методикой этой работы является исключительно важным и необходимым средством формирования профессионализма будущих специалистов. Проект включал такие задания как*:* создание закладок в Google по заданной теме, поиск, отбор и анализ информации по

заданной теме, создание Wiki-страницы по заданной теме, создание презентаций по подготовленным отчетам. Проект по срокам был рассчитан на 3-4 недели для студентов III и IV курса педагогического колледжа, в котором могли принять участие все желающие.

В ходе реализации проекта, будущие учителя ответили на *основополагающий вопрос:* какую роль играет информация в жизни человека? Далее работа велась над *проблемными вопросами*: какая информация наиболее доступна современному учителю? Какие издания наиболее популярны среди учителей музыки и музыкальных руководителей? Как защитить свою информацию и не нарушить авторские права других людей? Можно ли доверять любой информации? И завершалась работа поиском ответа на *учебными вопроами*: как оформить выбранную Вами статью из журнала или другого издания? Какие требования к оформлению существуют? Для чего они необходимы? Какие способы обработки информации Вы знаете? Насколько Вы умеете анализировать полученную информацию?

В рамках изучения дисциплин «Педагогика» и «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов» студентами были выполнены проекты в рамках программы «Intel-обучение для будущего». Результаты совместной работы преподавателя и студентов были размещены в интернете на сайте wiki.iteach.ru.

Реализация проекта осуществлялась согласно предложенному плану. Предваряла задания презентация учителя для выявления представлений и интересов учащихся с помощью которой студенты могли понять, о чем проект, что необходимо знать и уметь для успешного выполнения проекта, определиться с темой исследования и ролью в творческой группе. По окончании работы, были проведено итоговое оценивание самим студентом, его товарищем и преподавателем.

После знакомства с презентацией учителя, студенты были разделены на группы по желанию. Группа «Юристы» изучала вопрос о защите прав интеллектуальной собственности, ответственности за нарушение прав. На сегодняшний день существуют программы, позволяющие отследить незаконное использование информации. Каждый исследователь должен быть знаком

с нормативными документами, регламентирующими законное использование информации.

«Социологи» провели опрос студентов, преподавателей, учителей и работников дошкольных образовательных учреждений для выявления наиболее популярных периодических журналов и других средств информации. Результаты исследования были оформлены в виде презентации и представлены другим участникам проекта.

Группа «Рекламодатели» анализ периодической литературы представили в творческой форме, предложив рекламу журналов «Искусство в школе», «Музыкальный руководитель», «Дошкольное воспитание». Анализ журналов был представлен в разнообразных вариантах: рифмовки, слоганы, плакаты, стихи в стиле рэп и т.д. Выполнение задания по отзывам самих студентов были интересным, необычным. Многие смогли проявить и развить креативные качества, необходимые специалисту в области музыкального образования. Общение в группе развивало также организаторские, коммуникативные качества, умение сотрудничать, взаимодействовать в группе, социально-личностные компетенции. В тоже время, не все студенты смогли проявить необходимые качества, находя много отговорок при отчете за невыполнение задания. Сообщающее обучение для некоторых оказалось наиболее привычным способом получения знаний.

По итогам выполнения проекта для определения уровня субъектности будущих учителей, нами был использован опросник субъектности, разработанный Г.А.Аксеновой. Определение осуществлялось по 6 позициям. Полученные результаты показали возможности использования проектного метода в развитии субъектной позиции, развитии профессиональных компетенций, умении работать в команде и выглядят следующим образом:

осознание собственной уникальности – 7,7 балла
понимание и принятие другого – 7,2 балла,
саморазвитие – 6 баллов,
активность – 5,2 балла,
свобода выбора и ответственность за него – 5,1 балл,
самосознание – 4,2 балла.

Признавая неоспоримые достоинства проектного метода в плане развития социальных, коммуникативных, исследовательских, информационных компетенций, мы не можем не остановиться на обозначившихся затруднениях, «рисках» использования этого метода в образовательном процессе.

Задания предполагали в большей степени самостоятельную поисковую работу, к которой некоторые студенты оказались не готовы. Некоторым участникам проще было получить «готовую» информацию, а не искать самим. Не все группы справились с заданием. Среди причин, по которым они не выполнили работу, были – «нехватка времени», «организационные сложности – собрать группу», «отсутствие возможности выхода в Интернет», «недостаточно высокий уровень развития умений работы с компьютером» и др.

Выполнение работы в группе затрудняет индивидуальную оценку студента. Для объективности и полноты оценивания, помимо участия в проекте, были использованы дополнительные формы и методы оценивания (тесты, практические и творческие задания, работа в библиотеке). Выполнение основной части проекта осуществлялось самостоятельно, без непосредственного участия преподавателя, что затрудняло в оценке самостоятельности выполнения задания. При оценке друг друга и самооценке во многом приходилось полагаться на честность и искренность оценивания. Все это необходимо учитывать при построении образовательного процесса и использовать метод проектов в сочетании с другими методами обучения.

Необходимость переосмысления подхода к осуществлению профессиональной подготовки учащихся сегодня не вызывает сомнения. Достижение целей обучения, развития и воспитания будет более успешным при переводе учащегося из объекта в субъект обучения и воспитания, что определяется правильным выбором необходимых педагогических технологий.

Использование активных методов обучения, проектов, которые ставят студента в позицию исследователя, «создателя» и «преобразователя» знаний позволяет осуществлять обучение, отвечающее запросам теории и практики профессионального обучения, готовить компетентного специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Асадуллин, Р.М. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательной практике ВУЗа [Текст] / Р.М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2005. – №1. – С.15-23.

2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С.3-13.

3. Большой толковый психологический словарь [Текст]. – М.: Вече Аст, 2000. – Т.1. – С.362.

4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И, Герцена, 2005. – С.9-12.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2002. – №5. – С.32-42.

6. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И, Герцена, 2005. – 392с.

7. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.

8. Обучение социальной работе: преемственность и инновации [Текст] / Под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри: пер. с англ. / Под ред. Ю.Б. Шапиро. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 157с.

9. Равен, Дж. Психологическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж.Равен / Пер. с англ. Издание 2. – М.: Кочито-центр, 2001. – 142с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Юферова (Ярославль)

Постоянное пополнение и обновление профессиональных знаний, совершенствование профессиональных навыков является важнейшей задачей развития специалиста в современном обществе. Система дополнительного профессионального образования предоставляет широкие возможности для реализации этой задачи. Вместе с тем, в настоящее время существует проблема низкой мотивации обучения и недостаточной удовлетворённости слушателей процессом и результатами обучения на курсах повышения квалификации и переподготовки. Причинами данных явлений становится использование преподавателями традиционных методов обучения, преобладание репродуктивных заданий, ограничение возможности творческого самовыражения, а также обмена профессиональным и жизненным опытом слушателей. Недостаточный учёт специфики обучения зрелых людей часто становится причиной его низкой эффективности.

В условиях модернизации дополнительного профессионального образования актуальной становится задача поиска эффективных способов обучения, формирования профессиональных компетенций, которые включают не только теоретические знания, но и необходимые специалисту практические навыки и способности. Это обуславливает необходимость обязательного использования активных и интерактивных форм и методов, благодаря которым, происходит актуализация и эффективное присвоение знаний, включение их в систему индивидуального опыта обучающегося. Активные методы помогают связать теоретические знания с практикой, способствуют развитию творческих способностей специалистов, совершенствованию навыков самостоятельной работы, открывают пути для осуществления полноценной профессиональной карьеры.

В настоящее время к активным формам и методам обучения взрослых относят презентации, семинары, выполнение проектов, деловые и ролевые игры, дискуссии в малых группах, тренинги и др.

Социально-психологический тренинг является, на сегодняшний момент, одним из наиболее востребованных методов обучения, студентами и слушателями курсов повышения квали-

фикации и переподготовки по социономическим специальностям (педагог, психолог, менеджер организации).

Термин «тренинг» (от английского train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и определениям тренинга, даваемым в научной литературе. Ю.Н. Емельянов определял его как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. Тренинг определяется и как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельностью. И.В. Вачков предлагает определить тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека.

Общей целью психологического тренинга является повышение компетентности в общении, что может быть конкретизировано в ряде задач, формулировка которых связана с получением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, развитием перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности.

Идейно-теоретическими основами психологического тренинга стал широкий спектр разнообразных подходов, теорий и концепций: бихевиоризм (Б. Скинер, А. Бандура), гуманистическая психология (К.Роджерс, А. Маслоу), психоанализ (В. Беннис, Г. Шеппард и др.), гештальттерапия (Ф. Перлз), социодрама и психодрама (Дж. Морено), школа групповой динамики (К. Левин) и др. Приверженность к тому или иному теоретическому направлению определяет терминологию тренинга, а также технологии, методики и техники тренинговой практики.

Попыткой типологизации тренинговых подходов и технологий стала модель Ю.Н. Емельянова, который выделил три основные тренинговые технологии: дрессура навыка, осуществление личностных реконструкций и работа по углублению и пониманию социальных ситуаций. Вслед за ним И.В. Вачков обозначает четыре парадигмы ведения тренинга: дрессура, репетиторство, наставничество и развитие субъектности. Эти парадиг-

мы различаются, прежде всего, скоростью приобретения и угасания сформированных поведенческих паттернов, степенью ответственности тренера и участников за процесс и результат тренинга. Ю.М. Жуков выделяет два процедурно-типологического подхода к тренингу: *компетенциарный* (фокусированный на компетенциях обучения) и *экспериентальный* (основанный на опыте научения).

Е.В. Емельянова разделяет тренинг навыков, тренинг умений, социально-психологический тренинг и тренинг личностного роста. Они различаются между собой целью, предметом психологического воздействия, адресатом и областью применения, результативностью.

Нередко «тренингом» называют учебное занятие, организованное в активной форме, оно отличается высокой эмоциональной вовлечённостью участников в процесс, актуализацией знаний, которые становятся базой для формирования системы представлений по изучаемой проблеме. На таких занятиях акцент смещается с обучения фактическим знаниям на осмысление событий, приобретение навыков и применение в жизни того, что накоплено при обучении, результативность которого зависит от познавательной активности самого студента. На подобных занятиях происходит разыгрывание ситуаций общения, а участники получают опыт осознанного переживания, раскрытия собственных ресурсов и возможностей, самовыражения. Это способствует повышению уровня психологической компетенции, развитию смелости к изменениям, формированию эффективных способов поведения, развитию коммуникативных навыков. Позиция преподавателя по отношению к обучающимся «партнёрская», эта позиция организатора, фасилитатора, что способствует оптимизации межличностного взаимодействия. Преимущества подобных занятий заключаются в удовлетворении потребностей обучающихся взрослых: потребности в самостоятельности, в осмысленности обучения (что обеспечивает мотивацию), в практической направленности обучения. Наличие жизненного и профессионального опыта взрослого человека перестаёт быть барьером восприятия нового, а, напротив, является источником обучения.

Безусловно, важным фактором организации активных форм обучения является расширение компетенций преподавателя и, прежде всего, развитие его стремления к созданию открытого образовательного пространства, способного обеспечить творческий, профессиональный и личностный рост каждого обучающегося.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга [Текст] / И.В. Вачков. – М: Ось-89, 1999. – 256с.

2. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 166с.

3. Емельянова, Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге [Текст] / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. – 336с.

4. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг [Текст] / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223с.

5. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие [Текст] / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь, 2002. – 80с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПЕДАГОГАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Юферова (Ярославль), М.А. Трушина (Ярославль)

Современные тенденции в образовании обуславливают необходимость поиска новых путей построения педагогического процесса. Переход на новые стандарты, приоритетность принципов сотрудничества, вариативности, адаптивности, субъект – субъектного подхода в педагогическом процессе, это и многое другое способствует разрушению сложившихся стереотипов в педагогической деятельности и неизбежным образом приводит к возникновению конфликтов в образовательной среде.

В настоящее время многие педагоги работают в условиях экспериментальной проверки и отработки новых учебных

программ, организационных форм и педагогических технологий. Эффективность подобных нововведений в образовании зависит от множества психологических и социально-психологических факторов. Одним из решающих факторов обновления школы является личность учителя, степень его восприимчивости к инновациям в образовании, способность к внедрению и распространению педагогических нововведений. Некоторые педагоги не принимают новшества, у них возникают трудности субъективного характера, являющиеся психологическими барьерами, вызывающими устойчивое состояние фрустрации, это препятствует реализации творческого потенциала учителя на пути к высшим профессиональным достижениям, снижает качество обучения.

Целью нашего исследования является выявление особенностей восприятия педагогами инноваций в образовании.

В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что особенности восприятия педагогом инноваций в образовании могут определять специфику содержания внутриличностного конфликта.

Для проверки данной гипотезы и решения задач использовались теоретические методы исследования - анализ литературных источников, анкетирование, методика диагностики уровня ригидности педагога, методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф.,Голынкиной С.А., Эткинда А.М), методика диагностики личностного проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова), методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» Е.Б. Фанталовой, методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным.

В исследовании приняло участие 60 педагогов двух средних общеобразовательных школ г. Ярославля в возрасте от 27 до 50 лет, и стажем работы от 10 до 30 лет.

Результаты эмпирического исследования.

На первом этапе нашего исследования было проведено анкетирование с целью выявления общего инновационного по-

тенциала педагогического коллектива. В результате анализа полученных данных было выявлено следующее:

Коэффициент восприимчивости всей выборки испытуемых к новому составляет: К=698:1080=**0,64**. Данный показатель свидетельствует о низкой восприимчивости коллектива к новому, характерна низкая готовность к обновлению основных элементов инновационной системы, а именно - своих знаний, технического оснащения, информационно-коммуникационных технологий и условий их эффективного использования.

Общая мотивационная готовность к принятию нововведений у испытуемых средняя. Среднестатистический показатель – 6 ответов из 13 возможных. Кроме количественного показателя оценивается и качественный аспект выбранных ответов, а именно выбор мотивов, связанных с возможностями самореализации (см. таблицу 1).

Таблица 1

Частота выбора испытуемыми мотивационных факторов в анкете «Мотивационная готовность к освоению новшеств»

Наиболее популярные мотивационные факторы	**Количество выборов**
желание создать хорошую и эффективную школу для детей	95%
стремление быть замеченным и по достоинству оцененным	92%
материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию	84%
потребность в самовыражении и самосовершенствовании	20%
потребность в лидерстве	3%
высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов	15%

Как видно из таблицы 1, самые низкие показатели частоты выбора характерны для мотивов связанных с возможностями самореализации личности – это свидетельствует о невысоком уровне инновационного потенциала коллектива, то есть психологической возможности коллектива к усвоению новшеств.

Коэффициент общей информационной готовность педагогического коллектива составляет К=467:1080=**0,43**. Данный показатель свидетельствует о критическом уровне информационной готовности к усвоению нововведений с точки зрения технолого-теоретической подготовки. В Таблице 2 выделены наи-

более популярные информационные источники, с помощью которых испытуемые получают данные об инновациях, а именно: на совещаниях и семинарах, на совещаниях в школе, из общения с коллегами. Это свидетельствует о минимальной, базовой информированности коллектива, осуществляемой в рамках образовательного учреждения, без индивидуального подхода к данному вопросу педагогами. Наименее популярным источником получения информации является общение с коллегами других школ. Возможно, невысокие показатели выбора такого источника получения информации как из книг по вопросам инноватики, свидетельствуют о небольшом количестве литературы посвящённой данной проблематике, в силу её научной новизны.

Таблица 2

Результаты ответов анкеты «Информационная готовность к нововведениям»

Из каких источников вы получаете информацию об инновациях?	***Никогда***	***Иногда***	***Всегда***
на совещаниях и семинарах	-	2%	**98%**
из средств массовой информации	29%	67%	4%
из книг по вопросам инноватики	5%	72%	23%
на совещаниях в школе	-	3%	**97%**
из общения с коллегами в школе	2%	**85%**	13%
из общения с коллегами других школ	**80%**	15%	5%

Также большинство испытуемых отметили наличие в своей деятельности большой учебной нагрузки (65%), чувство страха перед отрицательными результатами (53%), слабую информированность о возможных инновациях (82%).

На следующем этапе исследования проводились методики для диагностики индивидуальных особенностей испытуемых (ригидность, тревожность, удовлетворённость профессией, наличие внутриличностных конфликтов, уровень субъективного контроля). В результате было выявлено, что высокий уровень ригидности отмечается у 46%, а количество испытуемых с преимущественно низкой удовлетворённостью своей профессией достигает 50%. Причём наиболее проблемными областями профессиональной деятельности, неудовлетворяющими испытуемых, являются:

заработная плата, материальная обеспеченность школы, взаимоотношения с учащимися, отношение учащихся к предмету, а также прослеживается низкая удовлетворённость профессией в целом. В группе испытуемых преобладает количество индивидов с интернальным уровнем субъективного контроля.

На следующем этапе с помощью применения коэффициента корреляции Пирсона, были выявлены значимые взаимосвязи между показателями проведённых методик. И поскольку между показателями были выявлены значимые взаимосвязи, то в виде структурообразующего критерия нами был выбран критерий ригидности – мобильности, являющийся наиболее значимым показателем субъективного отношения испытуемых к нововведениям. Ригидность – это инертность, негибкость мышления в случаях, когда необходимо переключиться на новый способ решения задачи, неспособность легко изменить личную точку зрения, тенденция к сохранению своих установок, стереотипов. Ригидность рассматривается нами как аналог консерватизма. Мобильность - это способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и предлагаемую информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях, умение предвидеть характер и ход изменений, как в изучаемой области, так и в общественном развитии. Мобильность рассматривается нами как аналог способности к новаторству.

В связи с этим вся выборка была поделена на три неравные группы: с высоким уровнем ригидности (ригидные), со средним уровнем ригидности, с низким уровнем ригидности (мобильные). В таблице 3 представлены средние показатели уровня развития личностных особенностей педагогов.

Таблица 3

Средние показатели уровня развития личностных особенностей педагогов

Группа / Личн. кач.	с высоким уровнем ригидности	со средним уровнем ригидности	с низким уровнем ригидности
Ригидность	31,3	18,7	10,7

Тревожность	**21,5**	12,6	9,1
Удовлетворенность профессией	**7,7**	3,7	3,2
Уровень соотношения «ценности- доступности»	30,6	39,7	**46,5**
Уровень субъективного контроля	4,2	4,9	**6,2**

Группа ригидных испытуемых составила 28 человек, показатели *тревожности* в этой группе наиболее высокие, средний балл 21,5. Следовательно, этой группе свойственна тенденция к высокой тревожности. Группа мобильных испытуемых составляет 20 человек и показатели тревожности в этой группе самые низкие, средний балл 9,1. Группа пограничных испытуемых самая малочисленная, составляет 12 человек, показатели уровня тревожности близкие к низким, средний балл 12,6. Показатели второй и третьей групп означают, что им свойственна тенденция к низкой тревожности.

Для выявления значимости различий между показателями тревожности группы ригидных педагогов и группы мобильных использовался критерий Манна- Уитни. U=102, находится в зоне значимости. Следовательно, утверждение о том, что группа ригидных испытуемых наиболее тревожна, чем группа мобильных – статистически подтвердилось. Показатели методики *«Удовлетворённость профессией»* в группе ригидных испытуемых наиболее высокие, средний показатель 7,7. Для этой группы характерна средняя удовлетворённость профессией. В группе мобильных испытуемых и в группе испытуемых со средним уровнем ригидности, показатели удовлетворённости профессией низкие - средние значения 3,2 и 3,7 балла. Выявление значимости различий между показателями удовлетворённости профессией группы ригидных и группы мобильных производилось с помощью критерия Манна- Уитни. U=137, находится в зоне значимости. Следовательно утверждение о том что группа ригидных испытуемых наиболее удовлетворена профессией чем группа мобильных – статистически значимо. Данные методики *«Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»* (УСЦД), показывают, что в группе ригид-

ных испытуемых показатели самые низкие, среднее значение 30,6, а значит дезинтеграция между соотношением ценности – доступности низкая. Следовательно, глубина вовлечённости во внутриличностные конфликты у испытуемых маленькая. Во второй группе испытуемых со средним уровнем ригидности, показатели высокие, среднее значение для группы 39,7. Группа мобильных испытуемых так же набирает высокие баллы, средний показатель 46,5. Для этих групп характерна средняя дезинтеграция соотношения ценности - доступности. Для выявления значимости различий между показателями УСЦД группы ригидных и группы мобильных также использовался критерий Манна - Уитни. U=79, находится в зоне значимости. Следовательно, утверждение о том, что группа ригидных испытуемых наименее внутренне конфликтна, чем группа мобильных – статистически значимо.

Результаты методики «У*ровень субъективного контроля»* показывают, что группа ригидных испытуемых преимущественно экстернального типа (среднестатистический показатель 4,2). Группа пограничных испытуемых так же преимущественно экстернального типа, среднестатистический показатель 4,9. Такие показатели по шкале общей интернальности соответствует низкому уровню субъективного контроля. Испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей. Группа мобильных испытуемых оказалась преимущественно интернальной, средний бал группы 6,2. Такой показатель по шкале общей интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Для выявления значимости различий между показателями уровня субъективного контроля группы ригидных и группы мобильных использовался критерий Манна - Уит-

ни. U=126, находится в зоне значимости. Следовательно, утверждение о том, что группа ригидных испытуемых наиболее экстровертированна, чем группа мобильных – статистически значимо.

С помощью методики Фанталовой *«Уровень соотношения ценности-доступности»* выявляем наиболее значимые но наименее доступные сферы жизни для каждой группы испытуемых, поскольку именно эти сферы отражают содержание и специфику внутриличностных конфликтов.

В группе «ригидных» испытуемых наиболее значимыми терминальными ценностями для испытуемых являются: физическое и психическое здоровье, материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений), счастливая семейная жизнь.

В группе «мобильных» испытуемых значимыми терминальными ценностями для испытуемых этой группы выступают: материально-обеспеченная жизнь, свобода как независимость в поступках и действиях, интересная работа.

Анализируя первоначальные анкетные данные с точки зрения разделения испытуемых на группы мобильных и ригидных, получается, что мотивационная готовность у ригидных индивидов ниже, чем у мобильных (5 и 7 баллов из 13); антиинновационных барьеров в группе ригидных больше, чем в группе мобильных (7 и 4 балла из 9); в группе ригидных преобладающее количество индивидов, которые воспринимают новшества умеренно и не стремятся быть среди первых по их внедрению (группа С - 50%), тогда как в группе мобильных преобладающее количество индивидов, интересующихся новшествами, но не идущих за ними в слепую (группа В – 70%).

После обработки результатов нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что действительно особенности восприятия педагогом инноваций в образовании может определять специфику содержания внутриличностного конфликта.

Любой организационный, педагогический коллектив, в том числе и тот, на котором проводилось наше исследование, состоит из индивидов с разным уровнем терпимости к происходящим нововведениям и их принятия в силу особенных физиологических, психических и социальных издержек адаптации ин-

дивида. Превышение определенного «лимита» издержек грозит индивиду стрессами и перегрузками, коллективу - напряженным психологическим климатом, межличностными конфликтами, а организации (школе) – потенциальным провалом инновационного процесса.

В нашем исследовании было установлено, что группа испытуемых с высокой степенью ригидности предрасположена к большей тревожности, чем группа со средним уровнем ригидности и группа мобильных. Возможно, это обуславливается тем, что инновации воспринимаются ригидными педагогами тяжелее в силу их негибкости, появляется беспокойство о том, что они не смогут справиться со своими новыми обязанностями, заданиями, с освоением новых технологий, которые принесет с собой инновационный процесс, и понесут наказание в качестве увольнения или понижения в должности.

Результаты показали, что группе ригидных испытуемых характерна преимущественно низкая внутренняя конфликтность, а в группах испытуемых со средней ригидностью и мобильных, показатели внутренней конфликтности средние. Полученные результаты можно интерпретировать с точки зрения двойственного характера свойств ригидности и мобильности, а именно, ригидный индивид, который не стремится к поиску чего-то нового, подразумевает наличие у него внутреннего стержня, традиционности мышления, а, значит, у него уже сложена картина жизненного видения. В то же время мобильный индивид поглощен поиском разнообразия и не может существовать в плавном темпе, постоянно стремится к развитию, зачастую, сам не зная, чего хочет, действует часто необдуманно, поэтому, внутри так же вихрь эмоций, дисбаланс в расстановке приоритетов.

Мы проследили сферы жизни наиболее ценные, но менее доступные. Из терминальных ценностей первые три места занимают:

• Для выборки испытуемых ригидной группы - физическое и психическое здоровье, материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений), счастливая семейная жизнь.

• Для выборки испытуемых пограничной группы – материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений), здоровье, интересная работа.

• Для выборки испытуемых мобильной группы – материально обеспеченная жизнь, свобода как независимость в поступках и действиях, интересная работа.

По данным сферам хорошо прослеживается значимое различие между содержанием внутриличностных противоречий ригидных и мобильных индивидов, насколько различны их жизненные приоритеты, а значит и их мотивация в профессиональной деятельности. Если интерпретировать полученные данные и результаты методики по выявлению уровня субъективного контроля, то деятельность мобильных (новаторов) направлена на реализацию своего личностного потенциала в педагогической деятельности. У них преобладают внутренние мотивы. Они более ориентированы на педагогическую деятельность, в которой полагаются, прежде всего, на себя (интернальный локус контроля). Деятельность ригидных (консерваторов) детерминирована, прежде всего, внешними мотивами, связанными с социально одобряемым поведением. Они ориентированы преимущественно на общение и во вторую очередь – на дело (локус контроля ригидных –экстернальный).

Выходит, что создавать коллектив из одних только мобильных членов не выход из ситуации при внедрении инноваций, поскольку в этом случае ригидные индивиды выступают как сдерживающий фактор, притормаживающий необдуманные внедряемые нововведения, отражая все негативные стороны этого процесса.

Неожиданными стали результаты соотношения тревожности и внутренней конфликтности у испытуемых – чем выше показатели тревоги, тем ниже показатели внутренней конфликтности. Возможно, это объясняется тем, что мобильные индивиды - это люди дела, творчески подходящие ко всему, они способны работать с нововведениями, либо активно разрабатывая их, либо напротив, занимая активную позицию, против их внедрения, и они не будут молча переживать и тревожиться внутри себя, они будут действовать. Поскольку внутренний конфликт рассматривается как большой разрыв между желанием и воз-

можностью, то мобильным индивидам свойственно хотеть намного больше, чем они имеют. А ригидные индивиды испытывают внутреннее беспокойство от безысходности, поскольку для внедряемых инноваций требуются новые методы работы, не имеющие шаблонности, требующие творческого подхода, который не свойственен ригидным индивидам. Они принимают нововведения как данность, обязанность, не позволяя себе идти против этого процесса в силу личностных особенностей, отсюда появляется высокая тревожность. Но при этом разрыв в сферах между желанием и возможностью будет не столь значимым, так как ригидные индивиды, в силу своих особенностей, имеют желания приближенные к реальности.

По результатам методики мобильным людям в большей степени характерен большой разрыв ценности и доступности в сфере профессиональной деятельности, в свободе действий, а для ригидных - в сфере семейной жизни и здоровье. Можно предположить, что мобильных людей, желающих многого достичь, внедрение инноваций послужит возможностью для самореализации, тогда как для ригидных индивидов внедрение инноваций - это удар по стабильности и всему, что ими было достигнуто.

Удовлетворённость профессией и различными сторонами профессиональной деятельности у ригидных испытуемых средняя. Этот показатель выше, чем у испытуемых мобильных и средних, у которых удовлетворённость профессией низкая. Поскольку нами была установлена взаимосвязь между уровнем ригидности и степенью удовлетворённости профессией, то полученные результаты можно обусловить тем, что неудовлетворённость профессией, возможно, является движущим механизмом мобильных испытуемых, активирующим их инновационную деятельность, а так же поиск и принятие нового.

Поскольку взаимосвязь показателей удовлетворённости и внутренней конфликтности статистически значима, то можно утверждать, что чем больше испытуемые удовлетворенны своей профессией, тем ниже будет у них уровень внутренней конфликтности.

Таким образом, было установлено, что педагоги с разной степенью восприимчивости к новому, с разным уровнем тре-

вожности, с разными жизненными стимулами, с разным отношением к своей профессии будут по-разному реагировать на какие-либо изменения в профессиональной среде, а, в частности, на внедрение нововведений. Такие показатели коллектива как низкая восприимчивость к новому, низкая информационная готовность, большое количество антиинновационных барьеров свидетельствует о том, что данный коллектив пока не готов к принятию внесённых нововведений, И даже мобильные, гибкие, открытые всему новому педагоги переживают внутри себя конфликты, зачастую, даже не осознавая этого. Для педагогов, не склонных к принятию новшеств на личностном уровне, внедрение нововведений послужит неким ударом и по стабильности, и по жизненным установкам, тогда как для педагогов мобильных, новаторов те же самые нововведения могут послужить движущим механизмом в профессиональной деятельности, предоставить возможности для самореализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бычков, А.В. Инновационная культура [Текст] / А.В. Бычков // Профильная школа. – 2005. – № 6. – С.33.

2. Волынская, М.В. О месте инноваций в образовании [Текст] / М.В. Волынская // Высшее образование сегодня : реформы, нововведения, опыт. – 2005. – № 5. – С.45-49.

3. Дебердеева, Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества [Текст] / Т.Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – с.5.

4. Егоршин, А. П. Управление персоналом [Текст] / А.П. Егоршин. – Нижний Новгород: НИМБ, 1999.

5. Сластин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика. Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластин, Л.С. Подымова. – М.,1997.

ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО НА УРОКАХ ХИМИИ

Т.А. Яковлева (Ярославль)

Главной целью инновационных технологий является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Учебный процесс, построенный на основе инновационных технологий, способен обеспечить готовность ученика к усвоению новых знаний, профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

Технология ***развития критического мышления через чтение и письмо*** – ТРКМЧП (critical thinking) – это разновидность личностно-ориентированного обучения. Это технология, позволяющая развить у школьников творческое, аналитическое, конструктивное мышление.

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Технологию ***развития критического мышления*** предложили в середине 90-х годов XX в. американские педагоги Джинни Стилл, Куртис . Мередит, Чарльз Темпл как особую методику обучения, отвечающую на вопрос «как учить мыслить?». Поэтому одна из основных целей ТРКМЧП - научить ученика самостоятельно мыслить, осмысливать, структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что новое он открыл для себя.

В России технология известна с конца 90-х годов и по-другому называется: «Чтение и письмо для развития критического мышления» - ЧПКМ. Авторы российского варианта технологии – И.О. Загашев, С.М. Заир-Бек, И.В. Муштавинская (г. Санкт-Петербург). В ней синтезированы идеи и методы русских отечественных технологий, коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, надпредметной, так как ***применима в любом предмете.*** Технология абсолютно совместима с другими технологиями, в первую очередь ***с информационно-коммуникационными.***

В основе базовой модели технологии РКМЧП лежит базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий) учебного процесса, которые должны пройти совместно учитель и ученик.

1. Стадия *вызова.* На этой стадии урока необходимо актуализировать и обобщить имеющиеся знания по изучаемой теме, вызвать интерес к ней, мотивировать обучающихся к активной учебной деятельности.

2. Стадия *осмысление* – содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом (индивидуально, в парах, в малых группах или всем классом.), причем работа направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

3. Стадия *рефлексии – размышления.*

***Рефлексия* –** психологический термин, означает склонность анализировать свою деятельность, оценивать себя.

Все этапы в базовой модели технологии РКМЧП не просто взаимосвязаны, но и взаимозависимы. Каждый этап имеет своей целью раскрытие творческого потенциала обучаемых через применение различных ***приемов,*** формирующих навыки критического мышления и касающихся работы с информацией и организацией работы в классе; группе или индивидуально.

Приемы (стратегии) теории РКМЧП для стадии вызова

1. **Заполнение таблицы** «ЗХУ» («Знаю», «Хочу узнать», «Узнал»). В начале урока в первую графу обучающиеся записывают то, что знают на сегодня по данной теме, затем во второй графе формулируют вопросы, на которые хотели бы получить ответ, в конце урока в третьей графе делают вывод и записывают то, что узнали.

2. **Корзина идей, понятий, имен.** Прием позволяет выяснить, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. В корзину идей можно помещать факты, мнения, имена,

проблемы, понятия, имеющие отношение к теме урока. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознании обучающихся сведения, проблемы или понятия будут связаны в логические цепи, а ошибки исправлены по мере освоения новой информации. Например, список идей по теме «Одноатомные спирты» может выглядеть следующим образом: Спирты - органические вещества. Спирты бывают разными, например этиловый спирт, метиловый спирт. Молекулы спиртов содержат гидроксильную группу. Спирты применяют в медицине, косметологии, парфюмерной и пищевой промышленности. Спирты – жидкости. Спирты растворяются в воде. Спирты имеют резкий запах.

3. **Мозговой штурм.** Включает 3 этапа:

- Создание банка идей. Обучающиеся в группах предлагают максимальное количество вариантов решения – на этом этапе критика не допускается.
- Анализ идей. Все высказанные идеи группа рассматривает критически, стараясь найти в каждой рациональное зерно.
- Обработка результатов. Учащиеся отбирают 2 - 5 наиболее интересных решений, готовят на их основе проект ответа. По окончании мозгового штурма обучающиеся защищают и обсуждают предложенные проекты.

4. **«Тонкий» и «толстый» вопросы.** "Тонкий" вопрос - это вопрос простой, конкретный, фактологический (репродуктивного плана). На него можно ответить очень просто - или да, или нет. "Толстый" вопрос предполагает развернутый, подробный ответ с объяснениями; чаще всего это проблемный вопрос.

5. **Мини-сочинение.** Обучающиеся за 2-3 минуты описывают все, что они знают по заданному вопросу.

6. **Терминологический.** Объяснение обучающимися в своей тетради терминов, записанных на доске, затем прочтение их определений в учебнике.

7. **Построение последовательности.** Обучающиеся в парах или группах составляют какой-либо план, например, план характеристики химического элемента или определяют последовательность изучения материала по какой-либо теме, например, «Углеводороды».

Приемы (стратегии) теории РКМЧП для стадии осмысления

1. **Активное чтение (чтение с маркировкой, пометками на полях при чтении текста)- «ИНСЕРТ».** ИНСЕРТ - звуковой аналог условного английского сокращения (INSERT-INTERACTIVE NOTING SYSTEM FOR EFFECTIVE READING AND THINKING) в дословном переводе означает «интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления». Примеры маркировки текста:

- «√» - информация, которая уже известна ученику;
- «+» - новая информация;
- «-» - информация, которая идет вразрез с имеющимися у ученика представлениями, то, о чем он думал иначе;
- «?» - сведения, оставшиеся непонятными ученику, требующие дополнительной информации, вызывающие желание узнать подробности.

2. **Чтение с остановками.** Обучающиеся читают текст и останавливаются в определенном месте. Учитель задает вопросы о дальнейшем развитии мысли. (Как вы считаете, о чем пойдет речь в тексте дальше?). Ученики высказывают свои суждения, читают текст дальше и сопоставляют свои предположения с прочитанным материалом. Текст, с которым работают обучающиеся, можно прикрыть чистым листом, чтобы ученики не видели его продолжения.

3. **Рассказ учителя, обучающихся.**

4. **Использование видео- , слайдфильмов, ЦОР, ресурсов Интернет**

5. **Взаимоопрос**. Двое учеников читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и по очереди задают друг другу вопросы по прочитанному материалу. Важно, чтобы эти вопросы были не поверхностными, а затрагивающими суть новой информации. Когда вся информация, имеющаяся в абзаце, обсуждена досконально, ученики переходят к следующему абзацу.

6. **Взаимообучение.** Прием достаточно эффективный, так как очень часто «слабые» ученики лучше усваивают новый материал, если его объясняет не учитель, а более «сильный» одноклассник.

7. **«Зигзаг».** Для реализации этого приема класс делится на четверки, и каждому ученику присваивается номер от 1-го до 4-го. Каждый член каждой группы досконально разбирается со своей частью текста, а остальную часть помогут ему понять другие три члена группы. Все первые номера объединяются для работы над своим отрывком, то же делают вторые, третьи и четвертые. В ходе работы каждому ученику надо освоить свой текст, выработать собственное мнение, выразить себя ясно, доказательно, уверенно и при этом уметь слушать и слышать другую точку зрения и понимать, что и она имеет право на существование.

8. **Табличный.** В таблице «ЗХУ» заполняется последний столбик.

9. **Концептуальная (сводная) таблица.** Этот прием используют для систематизации большого объема материала, развития умения анализировать, сравнивать различные объекты, явления.

10. **Лекция со «стопами».** Особенности приема заключаются в том, что лекция читается дозировано. После каждой смысловой части обязательно делается остановка. Во время «стопа» идет обсуждение или проблемного вопроса, или коллективный поиск ответа на основной вопрос темы.

11. **Двухчастный дневник.** Это таблица из двух столбиков. В первый столбик («Фрагмент текста») записывается текст, который произвел впечатление, заставил задуматься. Во второй столбик («Комментарии») записываются ответы на вопросы: «Что заставило записать меня именно эту фразу?», «Какие мысли она вызвала?», «Какой вопрос возник в связи с ней?». Этот прием помогает вдумчиво прочитать собственную мысль, сформулировать новую мысль, еще более интересную. После заполнения дневника необходимо организовать коллективное обсуждение записей. Это даст возможность каждому еще раз вернуться к тексту и увидеть в нем то, на что раньше не обратил внимание

Приемы (стратегии) теории РКМЧП для стадии размышления

1. **Перекрестная дискуссия.** В основе дискуссии лежит один бинарный, требующий либо положительного, либо отрицательного ответа, вопрос, являющийся центральным для текста, над которым работали обучающиеся. Участники дискуссии обсуждают вопрос сначала в парах, затем в группах. Далее дискуссия продолжается между группами. В заключение ученики, которые склоняются к положительному ответу, переходят в один конец классной комнаты, те, кто склоняется к отрицательному ответу, в другой. Те же, кто занял промежуточную позицию, могут занять места посередине. После обсуждения начинает высказываться одна сторона, другая же при этом возражает. Потом стороны меняются ролями. Перекрестная дискуссия - пример культурного спора, она позволяет четко и динамично организовать обсуждение проблемы, является хорошим фактором мотивации обучающихся на дальнейшую разработку вопроса.

2. **Написание эссе.** Эссе - это свободное изложение мыслей на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументация. Смысл этого приема можно выразить словами: «Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю».

3. **Составление кластера.** Кластер - от английского cluster - «рой», «гроздь», «пучок», «скопление» - графический способ организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер позволяет в систематизированном виде представить большие объемы информации (ключевые слова, идеи). Кластер позволяет выявить систему ключевых слов, которые могут быть использованы для поиска информации, а также для определения основных направлений исследований обучающихся.

4. **Составление синквейна.** Слово «синквейн» происходит от французского «cinq» - пять. Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Используется способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысли в нескольких значимых словах, ем-

ких и кратких выражениях. Синквейн - одна из форм свободного творчества. Правила составления синквейна:

- **первая строка -** одно слово – существительное, это тема синквейна;
- **вторая строка -** два прилагательных, определяющих тему;
- **третья строка** - три глагола, выражающие действия, относящиеся к теме синквейна;
- **четвертая строка -** фраза из одного предложения, с помощью которой ученик высказывает свое отношение к теме;
- **пятая строка** - одно слово – резюме, синоним к первому, на эмоционально-образном или философски- обобщенном уровне повторяющее суть темы.

Пример синквейна по теме «Алюминий»: Алюминий. Легкий, мягкий. Не окисляется, проводит ток, восстанавливает металлы. Используется в виде простого вещества и сплавов. Незаменим.

Перечисленные приемы составляют далеко не полный их перечень. Постоянно появляются новые приемы, которые можно использовать на разных этапах урока. Благодаря применению приемов технологии РКМЧП урок по форме значительно отличается от урока в традиционном обучении. Ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Они думают и вспоминают про себя, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное.

Обучающиеся должны размышлять - это не подлежит сомнению. Но не в меньшей мере должны размышлять и учителя. В частности - о необходимости и разумности применения некоторых обучающих методик и приемов. И возможно – об их модификации и интеграции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гайфуллина, Ф.К. Концепция проблемного обучения как способа развития творческого и критического мышления

[Текст] / Ф.К. Гайфуллина // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – с.15-21.

2. Мария Элиза Дулама. Кластеры как форма организации мышления [Текст] / М.Э Дулама // Библиотека в школе. – 2003. – № 16. – с.5-6.

3. Петров, Ю.Н., Царева, В.В. О применении технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» [Текст] / Ю.Н. Петров, В.В. Царева //Химия в школе. – 2004. – №3. – С.27-31.

4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1 [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.

5. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Харисова, И.Г., Белкина, В.В., Гаибова, В.Е. Образовательные технологии [Текст]: Учебно-методическое пособие / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 108с.

НАШИ АВТОРЫ

Агаркова Татьяна Ивановна – доцент, декан факультета повышения квалификации, ГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
agata@psu.karelia.ru

Афонина Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского»
tati.afonina@mail.ru

Башкатова Юлия Александровна – аспирант кафедры общей и социальной психологии, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
1271985@mail.ru

Болдова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»
bos1173@mail.ru

Берегова Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, специалист по учебно-методической работе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»
bereg_77@rambler.ru

Бугайчук Игорь Анатольевич – учитель информатики, МОУ СОШ №87
igorsch87@yandex.ru

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
mischenko@inbox.ru

Валеева Ирина Азатовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»
irivalee@yandex.ru

Герасименко Кристина Михайловна – ассистент кафедры педагогических технологий, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
gerasimenkokm@mail.ru

Гусева Наталья Александровна – ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
nat0412@mail.ru

Доссэ Татьяна Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
fpk5@mail.ru

Игнатович Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, директор образовательно-инновационного центра факультета повышения квалификации, ГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
ignatovich@sampo.ru

Калёнова Светлана Валерьевна – соискатель кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского»

Киселева Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин, ГОУ Ярославской области «Институт развития образования»
kisseleva@iro.yar.ru

Королев Владимир Ильич – старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин, ГОУ Ярославской области «Институт развития образования»
korvi@iro.yar.ru

Коряковцев Сергей Павлович – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Московский институт инженеров транспорта» (Ярославский филиал)

Коряковцева Ольга Алексеевна – доктор политических наук, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
youth1@mail.ru

Косульникова Анна Андреевна – ассистент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
hana85@yandex.ru

Кочетова Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
annkochetov@yandex.ru

Красильникова Евгения Владимировна – ассистент, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Куликов Александр Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»
kayur2008@list.ru

Леус Жанна Владимировна – доцент кафедры компьютерных технологий образования, ГУО «Минский городской институт развития образования»
Leus@minsk.edu.by

Ляндаев Анатолий Александрович – заведующий методическим кабинетом, доцент, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)

Макеева Татьяна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»
makey1968@mail.ru

Маслехин Владислав Леонидович – кандидат исторических наук, доцент, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт)
maslehin@yandex.ru

Миронова Светлана Владимировна – доцент кафедры философии и гуманитарных проблем обучения и воспитания, ГУО «Минский городской институт развития образования»
svm_@tut.by

Немцева Татьяна Васильевна – старший методист кафедры естественно-математических дисциплин, ГОУ Ярославской области «Институт развития образования»
nemceva@iro.yar.ru

Новиков Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, первый проректор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
m.novikov@yspu.yar.ru

Плаксин Александр Николаевич – аспирант кафедры общей и социальной психологии, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Ракитина Ольга Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
soratnic@yandex.ru

Свинар Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин, ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
svinarelena@rambler.ru

Тарабарина Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
lingo27@mail.ru

Тарханова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
tarhanova3000@mail.ru

Тихомирова Евгения Сергеевна – ассистент кафедры экономики и управления, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
evgeshechka_13@mail.ru

Трушина М.А. – магистрант, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Угарова Марина Германовна – кандидат психологических наук, руководитель отдела социально-психологического сопровождения образовательной практики, МОУ ДПО «Городской центр развития образования»
ugarova_m@mail.ru

Усанина Наталия Сергеевна – заведующая, МДОУ №109
mdou-109@mail.ru

Федорова Полина Сергеевна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт» (Ярославский филиал)

Цыпленкова Екатерина Владиславовна – руководитель отдела информатизации, мониторинга и анализа, МОУ ДПО «Городской центр развития образования»
asiou@yandex.ru

Чернявская Алина Анатольевна – методист кафедры компьютерных технологий образования, ГУО «Минский городской институт развития образования»
Chernyavskaya@minsk.edu.by

Чёботова Ирина Геннадьевна – ассистент кафедры теории языка, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
irishin@yandex.ru

Швецова Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, заместитель директора МОУ ДПО «Городской центр развития образования»
svshvec@yandex.ru

Шурыгина Юлия Александровна – старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики преподавания немецкого языка, ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского»
irina1910@mail.ru

Юферова Альбина Адонисовна – преподаватель, председатель предметно-цикловой комиссии педагогики, психологии и частных методик, ГОУ СПО «Уфимский педагогический колледж №2»
albina0712@mail.ru

Юферова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
UferMar@yandex.ru

Яковлева Татьяна Алексеевна – старший методист кафедры естественно-математических дисциплин, ГОУ Ярославской области «Институт развития образования»
yakovleva@iro.yar.ru

Научное издание

Дополнительное профессиональное образование
в условиях модернизации

Материалы третьей всероссийской научно-практической
интернет-конференции

Материалы печатаются в авторской редакции
Технический редактор С.А. Викторова
Компьютерная верстка – Ю.В. Ефимова

Подписано в печать 22.03.2011
Формат 60x90/16.
Объем 14,5 п.л., 10,5 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 075

Издательство
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44