

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

**Совершенствование процесса подготовки
и профессиональной переподготовки
педагогических кадров**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Ярославль
2012

УДК 37
ББК 74.5
С 56

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

С 56 Совершенствование процесса подготовки и профессиональ-
ной переподготовки педагогических кадров: материалы
конференции «Чтения Ушинского» / под ред. д-ра ист. наук,
профессора М.В. Новикова.– Ярославль : Изд-во ЯГПУ,
2012. – 156 с.

ISBN 978-5-87555-775-0

В сборнике опубликованы материалы докладов 67-й на-
учной конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского.
Представлены результаты исследований ученых, аспирантов,
соискателей, а также учителей-практиков в области педагогики
и психологии.

УДК 37
ББК 74.5

Редакционная коллегия: М.В. Новиков (отв. ред.),
О.А. Коряковцева, Т.Г. Доссэ, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тиханова,
Т.В. Бугайчук.

ISBN 978-5-87555-775-0

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

Профессиональная идентичность современного педагога и особенности ее формирования в условиях педагогического вуза в рамках компетентностного образования

Одним из главных факторов, определяющих происходящие изменения в системе профессионального образования, является повышение уровня профессионализма выпускников учреждений профессионального образования на основе формирования определенных профессиональных компетенций. В психолого-педагогической науке и практике разрабатываются все новые подходы, технологии, методики решения выше обозначенной задачи. Одни из них основываются на использовании новых информационных технологий в подготовке квалифицированных специалистов, другие – на обновлении содержания подготовки, третьи – на усилении практической ее направленности и т.п. Однако решение проблемы повышения качества подготовки специалистов невозможно без обращения к идентификационным основаниям профессиональной деятельности.

Анализ работ и диссертационных исследований по проблемам профессионального образования свидетельствует о том, что в настоящее время, несмотря на то, что активизируется работа по разработке научно-теоретических основ формирования различных аспектов профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе, профессиональной идентичности современного педагога и специфике ее формирования в условиях педагогического вуза в рамках компетентностного образования должного внимания не уделяется ни в научных исследованиях, ни в практике профессионального образования.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема изучения особенностей формирования профессиональной идентичности у студентов, которые выбрали педагогическую профессию. Процесс обучения в вузе сопровождается, по мнению

многих исследователей, становлением профессиональной идентичности (Ю.А. Кумырина, Т.В. Бугайчук, А.А. Озерина, Ю.П. Поварёнков, А.А. Шатохин, Л.Б. Шнейдер и др.)

При поступлении в вуз перед человеком стоит задача овладеть профессией, которую он для себя выбрал. При этом он редко задумывается о том, как может повлиять профессия, профессиональное развитие на его жизнь в целом в процессе обучения. Открывающиеся перед человеком новые горизонты стимулируют личностное развитие, расширяющую и углубляющую уже сложившуюся систему оценок и представлений. По нашему мнению, адекватное профессиональное самоопределение и достигнутая профессиональная идентичность определяют правильный выбор профессии и успешное функционирование в ней. Они определяют экономическую и педагогическую эффективность обучения в вузе. Трудности профессионального самоопределения, становления профессиональной идентичности приводят сначала к нежеланию адаптироваться к условиям профессионального обучения, потере личностного смысла в нем, а впоследствии к профессиональной дезадаптации, профессиональному кризису, профессиональным деформациям и невозможности самореализации. Именно в период студенчества происходит целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности; формирование целостных представлений о данной профессиональной общности; развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности; развитие профессиональной идентичности студента.

Многие трудности в деятельности преподавателей высшей школы связаны с низким уровнем знаний об особенностях и условиях формирования профессиональной идентичности студентов.

На основе исследований Т.В. Бугайчук, Е.П. Ермолаевой, М.Ю. Завалиной, Н.Л. Ивановой, Е.В. Коневой, А.А. Озеринной, Ю.П. Поварёнкова, Л.Б. Шнейдер и др. можно выделить основные психологические особенности профессиональной идентичности студентов: деятельностный характер развития (профессиональная идентичность студентов развивается в результате учебно-профессиональной деятельности и способствует успеш-

ному овладению знаниями, умениями и навыками для дальнейшей профессиональной деятельности; вероятно, что профидентичность может развиваться в условиях специально организованных занятий посредством деятельности, в которой предметом целенаправленной активности является развитие компонентов, характеристик и механизмов профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов); неравномерность характера развития (в развитии профессиональной идентичности студентов чередуются латентные и кризисные периоды); вероятностный характер развития (при равных условиях, создаваемых вузом, у некоторых студентов развиваются высокий или средний уровни профессиональной идентичности, а у некоторых только низкий уровень идентичности; часть студентов после окончания высшего учебного заведения планирует работать по специальности, остальные предпочитают другие профессии, не связанные со специальностью, получаемой в вузе); индивидуальный характер развития (профидентичность студентов зависит от личностных качеств, в том числе их соответствия требованиям, предъявляемым профессией, от мотивации учебно-профессиональной деятельности, от ценностей и смыслов, реализуемых в профессии, от активизированности механизмов развития профессиональной идентичности).

Для формирования у студента профессиональной идентичности необходима планомерная организация процесса непрерывного образования с использованием всего арсенала средств компетентностного образования: самостоятельное изучение отдельных проблем, индивидуальные собеседования, консультации, деловые и ролевые игры, тренинги, анализ проблемных ситуаций, проведение дискуссий. При этом основными принципами организации образовательной среды обучения являются коллективное проектирование и осуществление замысла образовательного взаимодействия; многовариативность содержания образования, способов и форм вхождения в него, вплоть до индивидуальных программ; целостность и преемственность в содержании и логике различных организационных форм; стимулирование и поддержка любой активности и т.д.

По результатам проведенных теоретических и эмпирических исследований нами были разработаны рекомендации, направленные на успешное формирование профессиональной идентичности в период профессионального обучения.

Во-первых, необходимо учитывать специфические особенности формирования и развития профессиональной идентичности при составлении учебных и образовательных программ в высшей школе.

Во-вторых, при разработке курса «Введение в специальность» необходимо учитывать особенности развития профессиональной идентичности, при этом знакомство с профессией на практике должно состояться уже на первом курсе.

В-третьих, в период обучения в вузе, особенно на 1 курсе, необходимо формировать причастность к профессиональному сообществу, одним из путей формирования является разработка определенной профессиональной символики: значки, посвящения и т.д.

В-четвертых, использовать в процессе обучения программу тренинговых занятий, направленных на формирование профессиональной идентичности, учитывая специфические особенности развития профессиональной идентичности (кризисы идентичности).

В-пятых, дополнить систему психологического сопровождения студента в вузе, учитывая особенности формирования профессиональной идентичности.

В-шестых, внести изменения в программу прохождения педагогической практики в период обучения в вузе как детерминирующий фактор развития профессиональной идентичности.

И, наконец, седьмой пункт наших рекомендаций включает в себя просвещение преподавателей вуза в рамках курсов повышения квалификации об особенностях и условиях формирования профессиональной идентичности студентов.

Таким образом, в настоящее время перед современной высшей школой стоит задача обеспечения системы образования специалистами, способными на высоком профессиональном уровне выполнять свое предназначение. Проведенный анализ

позволил нам обосновать необходимость организации систематического опыта формирования профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза в контексте профессионального развития и саморазвития в процесс обучения в рамках специально разработанных курсов и занятий, создающих условия для понимания и формирования собственного отношения к профессии и к себе как профессионалу.

УДК 373

Л.Р. Возмилова, К.Д. Жарикова

**Формирование имиджа образовательного учреждения
(на примере МДОУ детский сад комбинированного вида
№ 114 города Ярославля)**

Дошкольное образовательное учреждение сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как организация, оказывающая образовательные услуги, конкурирующая с другими организациями своего профиля.

Устойчивый позитивный имидж дошкольного учреждения можно рассматривать как важный современный компонент и ресурс образовательного учреждения. Еще пять лет назад сочетание слов «имидж детского сада» звучало, по меньшей мере, необычно. А сейчас все больше руководителей дошкольных образовательных учреждений задумываются над целенаправленной работой в этом направлении.

Проблемы изучения имиджа организаций, выбора методик и стратегий создания позитивного корпоративного имиджа рассматриваются в работах многих российских авторов (М.В. Томилова, В.М. Шепель, Г.Г. Почепцов и др.). С каждым годом внимание к теме имиджа растет, о чем свидетельствует большое количество публикаций. Тем не менее, анализ существующей литературы и электронных ресурсов показал, что проблема создания имиджа образовательных учреждений (в том числе и

ДОУ) остается недостаточно изученной.

Необходимость формирования имиджа ДОУ возникла в связи с тем, что:

- сформированный позитивный имидж детского сада в большей степени обеспечивает стабильность, удовлетворенность трудом и профессиональное развитие;

- проявляется доверие ко всему происходящему в ДОУ, в том числе к инновационным процессам. Каждое дошкольное учреждение должно иметь свое лицо, свое имя, чтобы каждый ребенок в детском саду рос и развивался в соответствии с его потребностями и желаниями родителей, чтобы каждый член коллектива чувствовал себя личностью.

Практикой доказано, что имидж существует у любой организации вне зависимости от того, кто над ним работает и работают ли над ним вообще. Если предприятие не будет проводить целенаправленных мероприятий по созданию имиджа, то он сложится у потребителей стихийно, и нет никакой гарантии, что он будет адекватным и благоприятным для учреждения. Формирование благоприятного имиджа организации – процесс более выгодный и менее трудоемкий, чем исправление стихийно сформировавшегося неблагоприятного образа компании.

Проанализировав представленные в литературе определения, мы пришли к следующей формулировке имиджа организации. Имидж – это целенаправленно формулируемый образ организации, имеющий характер стереотипа, совокупность ассоциаций и впечатлений о ней, который складывается в массовом сознании людей и связан с конкретным представлением.

Для формирования привлекательного и своего неповторимого имиджа дошкольное учреждение должно иметь:

- четко определенные приоритеты, собственную философию, свое видение будущего;
- уникальную, неповторимую систему ценностей, обычаев, традиций, стилей поведения;
- разнообразные качественные образовательные услуги;

– оригинальную систему учебно-воспитательной работы, развивающей творческие способности, совершенствующей психические функции, формирующей здоровый образ жизни;

– связь с учреждениями здравоохранения, дополнительного образования, разными социальными институтами;

– яркие, узнаваемые, своевременно обновляемые информационные материалы, предназначенные для внешнего представления;

– систему целевой подачи информации потребителям о своем потенциале, успехах и предполагаемых образовательных услугах.

Проанализировав ряд документов (Устав ДООУ, публичные отчеты за 2008-2011 учебные года, аналитический отчет руководителя и др.), мы получили данные, позволившие провести анализ внешней и внутренней среды организации.

Изучив проделанную работу коллектива по формированию позитивного имиджа в ДООУ, выявили, что:

– целенаправленная работа ведется с 2008 года;

– на данный момент учреждение находится в переходном периоде со второго этапа развития (утверждение на определенных позициях) на третий (инновационная деятельность);

– в ДООУ реализуются два подхода формирования имиджа: от потребностей учреждения и запросов потребителей;

– осуществляется продвижение корпоративного имиджа на трех уровнях: организация мероприятий самим ДООУ, участие в совместных мероприятиях с заинтересованными партнерами, участие в мероприятиях сторонних организаций.

Хотелось бы отметить и слабые стороны работы по формированию имиджа. Это недостаточность использования разнообразных методов исследования имиджа и отсутствие четко проработанного плана по его совершенствованию.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что работа по формированию позитивного имиджа организации требует более осознанного подхода, поэтому дошкольному учреждению необходимо создать творческую группу для углубленного

изучения данного вопроса и детального планирования дальнейшей работы по совершенствованию позитивного имиджа. Нами были предложены общие рекомендации как основа для работы творческой группы.

С позиции управления образовательным учреждением работу по совершенствованию позитивного корпоративного имиджа ДООУ можно условно сгруппировать в следующие блоки: персонал, услуги, деловая активность, визуальное восприятие и мониторинг.

В заключение хотелось бы отметить, что для создания положительного имиджа важны все аспекты деятельности. Имидж – явление корпоративное, и его результат определяют все члены коллектива. Поэтому каждый сотрудник должен понимать и разделять ответственность за реализацию отдельных составляющих имиджа, находящихся в его компетенции.

УДК 378.1

М.Г. Волкова, Л.И. Крамаренко

Особенности педагогического общения на этапе адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе

При обучении в российском вузе иностранных студентов преподавателю необходимо строить педагогическое общение с учетом ряда факторов, основным из которых является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем.

Особое место в построении педагогического межкультурного общения отводится начальному этапу обучения иностранных студентов, который является сложным и неоднозначным периодом адаптации и социализации. К его особенностям следует отнести новую социокультурную среду; значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки; ин-

© М.Г. Волкова, Л.И. Крамаренко

тенсивный характер обучения; профессиональную направленность обучения; значительную учебную занятость студентов; преемственность на горизонтальном и вертикальном уровне, то есть между предметами и между этапами; координацию обучения между учебными дисциплинами и так далее.

Можно выделить следующие этапы адаптации:

- преодоление языкового барьера;
- вхождение в студенческую среду;
- усвоение основных норм интернационального коллектива;
- выработку стиля поведения;
- формирование устойчивого положительного отношения к своей будущей профессии.

Проблемы иностранных учащихся на этапе адаптации связаны с новыми требованиями российской высшей школы, с их статусом иностранца в России, с особенностями возрастной психологии, с их национально-психологическими особенностями.

Общение между преподавателем и иностранными студентами как представителями разных культур может протекать в различных ситуациях, быть успешным или, наоборот, приводить к культурному шоку. Условия успешной коммуникации зависят от правильного построения учебного процесса, скорейшей учебной, социально-психологической и других видов адаптации, контакта учащихся с преподавателем, другими студентами и окружающими их людьми, наличия учебных материалов, обеспеченности факультетов для иностранных граждан грамотными специалистами и многих других необходимых составляющих.

Формирование межкультурной коммуникации «предполагает учет трех основных составляющих: этнопсихологической (обусловленной ментальными особенностями национальных культур), поведенческой (обусловленной национально-культурной спецификой коммуникативного поведения) и обусловленной собственно национально-культурным языковым содержанием» [6]. Поэтому преподавателям приходится решать вопросы и языковой подготовки учащихся, и «выравнивания» уровня знаний иностранцев, приехавших из разных стран, и строгого «дозирования» учебного материала, и определения ба-

ланса между учебными дисциплинами на довузовском и последующими этапами.

В течение первого учебного года иностранные учащиеся адаптируются к новым требованиям российской вузовской системы, а затем процесс адаптации продолжается на старших курсах. Задача преподавателей в первый год обучения – максимально приблизить уровень социокультурного, личностного и образовательного развития иностранных студентов к уровню российских первокурсников.

Основная часть иностранных студентов, приезжающих на учебу в Россию, плохо осведомлена о культуре общения, о русском речевом этикете. Поэтому важный элемент педагогической деятельности – научить их межкультурному и межличностному общению в новых условиях. Педагогическое общение реализуется в аудитории, во время и после занятий, во внеучебное время. На занятиях общение преподавателя с учащимися строится с помощью условно-речевых ситуаций и нередко носит несколько условный характер. Внеаудиторная деятельность может быть более разнообразной и естественной. Чем более успешной будет эта работа, тем быстрее представители разных культур смогут достичь взаимопонимания.

Желание иностранцев «ускорить процесс вхождения в иной социум с целью уменьшения дистанции между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка» [4] вполне понятно и объяснимо. Но искусственно ускорить этот процесс невозможно. Неминуемо возникнут противоречия между участниками коммуникации, принадлежащими к разным культурам.

В этот период очень важны поведение и позиция преподавателя, который должен помнить о недопустимости давления, назидательности. Ему необходимо проявить особый такт, полностью исключив навязчивую пропаганду иной культуры. Главным в этот период является не пропаганда национального, не противопоставление, а сопоставление различных культур и утверждение мысли, что культура сближает народы.

Ряд исследователей среди положительных факторов адаптации иностранных студентов называют степень общительности, то есть число социальных контактов иностранного учащегося. Динамика педагогического общения и, в конечном сче-

те, успешной адаптации зависит от развития знаний, умений, навыков межкультурного общения. «Педагогическое общение в иноязычной среде – это такое общение преподавателя с иностранными студентами, которое обеспечивает благоприятный социально-психологический климат обучения, создает наилучшие условия для развития мотивации студентов в начальный период их адаптации к новой социокультурной среде, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в учебных группах, позволяет в максимальной степени использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя высшей школы» [3].

Развитие умений и навыков межкультурного общения в процессе педагогического общения тесно связаны с адаптацией и социализацией иностранных студентов в новых условиях, когда и на занятиях, и во внеаудиторное время происходит знакомство с новой для них страной и культурой и «вторичная социализация языковой личности учащегося» [7]. Различают первичную и вторичную социализацию, которые определяются рядом исследователей как «инкультурация» и «аккультурация». «В процессе инкультурации (или аккультурации) человек как культурный тип приобретает ту или иную идентичность» [1]. В результате эта сформировавшаяся идентичность является важным фактором в возможности разграничения родной и чужой культуры. Но исследователи замечают, что «аккультурация – «освоение «чужого» происходит постепенно, «свое» большей частью сохраняется» [2].

На начальном этапе обучения преподаватель для развития основ общения обязательно должен включать в уроки диалоги, ролевые, имитационно-моделирующие игры, учитывающие межкультурные различия, а также занятия по речевому этикету. Все эти виды деятельности учат студентов-иностранцев межкультурному общению, помогают преодолеть барьеры общения. Педагог, который владеет технологией педагогического общения, должен наладить контакт с группой студентов и с каждым студентом в отдельности.

В период академической и социально-психологической адаптации иностранные учащиеся претерпевают значительные изменения как личности, так как они становятся членами сту-

денческого малого и большого коллектива – от учебной группы до учебного заведения в целом.

В новых условиях обучения иностранных студентов преподаватель должен стремиться использовать все возможные средства эмоционального и психологического воздействия для создания положительной атмосферы в учебной группе, избегать давления и назидательности, а также авторитарного тона в общении с учащимися. Необходима технология обучения, направленная на академическую, социально-психологическую и социокультурную адаптацию иностранных студентов, которая бы способствовала успешному межличностному, межкультурному и профессиональному общению.

При этом техника педагогического общения должна складываться из следующих компонентов:

- стиль поведения преподавателя, называемый «интегративным»;
- обучение коммуникативным умениям;
- оценка эмоционального состояния преподавателя и студентов;
- умение справиться со стрессом и обучение этому студентов;
- формирование положительных межличностных отношений со студентами;
- умение сдерживать чувства и эмоции и помощь студентам в преодолении страха, неуверенности;
- правильная постановка голоса, управление мимикой и жестами;
- стиль педагогического общения преподаватель выбирает в зависимости от его типа коммуникативности (степень общительности, манера поведения и др.).

Иностранные учащиеся попадают в совершенно новую для себя социальную среду, приспосабливаются к жизни в другой стране, в условиях новой культуры, решают проблемы взаимоотношений со студентами из одной с ними или из различных стран в учебной группе, потоке, на факультете, в общежитии и т.д.

Поэтому для эффективности адаптации и дальнейшего обучения иностранных студентов необходимо изучить и проанализировать процесс формирования готовности личности к меж-

культурной коммуникации. Некоторые исследователи различают понятия готовности и подготовки как два различных, но связанных между собой термина, когда подготовка – это динамический процесс, а готовность – ее результат. Кроме того, готовность – это совокупность таких компонентов, как мотивационный, эмоциональный и поведенческий. Они мобилизуют личностные качества, знания и умения.

Формирование готовности иностранцев к межкультурной коммуникации в значительной степени зависит от их личного опыта общения в инокультурной среде, прежде всего, от их обучения в мононациональной или в интернациональной группах. Так, согласно требованиям обучения иностранных граждан в военном вузе, учебные группы должны быть мононациональными. По данным исследований, в интернациональных группах складывается более благоприятная ситуация развития личности. Обучение в интернациональных группах не только повышает у иностранных учащихся готовность к межкультурной коммуникации, но и моделирует условия, обеспечивающие адаптацию иностранцев к образовательной среде российского вуза.

Педагогическое общение, с одной стороны, является условием, а с другой – предпосылкой осуществления межкультурной коммуникации при обучении иностранцев, а с третьей – средством обучения межкультурному общению.

Педагогическое общение в вузовской иностранной аудитории:

- это средство адаптации иностранных студентов в условиях российской образовательной вузовской системы;
- средство обучения русскому языку как языку межнационального общения;
- форма передачи русской и мировой культуры;
- форма воспитания, то есть усвоения социальных норм, социально-ролевого взаимодействия и социализации иностранных учащихся;
- средство развития вторичной языковой личности учащегося;
- средство обучения и обеспечения межкультурной коммуникации;

– средство обучения коммуникативного поведения и основ коммуникативной компетенции и компетентности.

– средство развития личности иностранного студента, в том числе – его профессионального становления.

Известно, что коммуникация – обмен информацией между коммуникантами; процесс передачи информации от отправителя к получателю, в результате которого возникает понимание. При расхождении культур людям сложно достичь взаимопонимания, поэтому задача преподавателя – привить иностранным студентам определенные навыки и умения межкультурной коммуникации. Преподавателю, работающему с иностранцами, необходимы такие качества, как коммуникабельность, умение справиться со стрессом, умение преодолевать психологические барьеры в общении, владение специальными техниками общения.

Таким образом, педагогическое общение преподавателя и иностранных студентов – не только обмен учебной информацией, но и взаимодействие педагога и учащихся, направленное на образование, воспитание и развитие студентов-иностранцев. В нем заключены резервы совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития основ межкультурной компетентности иностранных учащихся. При этом между иностранным студентом и преподавателем вуза существуют субъект-субъектные отношения, где иностранный учащийся является самостоятельным равноправным субъектом.

В процессе педагогического общения преподаватель решает педагогические задачи, дает иностранным студентам общие и профессиональные знания, организует их учебную и внеучебную деятельность, удовлетворяет их потребность в общении, создает благоприятную эмоциональную атмосферу в аудитории, помогает избежать конфликтов, в том числе и межкультурного характера. Можно утверждать, что главным в педагогическом общении с иностранными студентами должно стать повышение педагогического мастерства преподавателей как суммы педагогических умений, знаний и способностей.

Преподаватели-практики на собственном опыте знают, насколько отличаются национальные модели поведения студентов, приехавших из разных регионов. Поэтому очень удобна для практического применения классификация культур, предложен-

ная Ричардом Льюисом [5]. Согласно его классификации, культуры по способу организации их деятельности подразделяются на моноактивные (Германия, США, Великобритания, Франция, Швеция), полиактивные (Испания, Италия, страны Латинской Америки, арабские страны) и реактивные (Китай, Вьетнам, Корея, Япония). Представители моноактивных культур ориентированы на выполнение задачи, пунктуальны, обязательны, в спорах сдержанны, вежливы, стараются быть объективными. Представители полиактивных культур эмоциональны, импульсивны, многословны и не всегда пунктуальны, они часто меняют планы, но в трудных ситуациях способны к импровизации. В третью группу объединены культуры, представители которых молчаливы, уважительны по отношению к собеседнику, пунктуальны. Считается, что первым двум группам (моноактивным и полиактивным культурам) сложно общаться между собой и легче – с представителями реактивных культур.

Итак, педагогическое общение в иностранной аудитории – специфическая форма взаимодействия субъектов межкультурного общения преподавателя и студента. Оно формируется на основе владения преподавателем специальной технологии общения, зависит от его педагогического мастерства и направлено на образование, воспитание и развитие иностранного студента. В нем заключены резервы совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития основ межкультурной компетентности как студента, так и преподавателя.

Библиографический список

1. Гришаева, Л.И., Цурикова, Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М.: Академия, 2006. – С. 11.
2. Донец, П.Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм [Текст] / П. Н. Донец: дис... д-ра фил.наук. – М.: [б.и.], 2004. – С. 128.
3. Дрокина, С.В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов [Текст] / С. В. Дрокина: материалы Всероссийского семинара. Т. 2.– Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – С. 52.

4. Лысенко, В.И., Маяцкая, Н.К. И вновь к диалогу культур [Текст] / В. И. Лысенко, Н. К. Маяцкая // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного.– Ростов-н/Д: РГПУ, 2002. – С. 221.

5. Льюис, Р. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию [Текст] / Р. Льюис. – М.: Дело, 2001. – С. 64-76.

6. Рубина, С.Н. Культурологический подход к формированию межкультурной компетенции при обучении русскому языку в китайской аудитории [Текст] / С. Н. Рубина // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. Ч. II. Сб. науч.- метод. ст.– М.: Газета «Правда», 2007. – С. 93.

7. Штерн, Е.А. Современная газета в культуроведческой парадигме РКИ [Текст] / Е. А. Штерн // Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация.– СПб, 2002. – С. 141.

УДК 378.1

В.Н. Гурьянчик

Взаимодействие рынка труда и образовательных услуг

Становление инновационной экономики в России влечет кардинальные изменения в социально-экономической жизнедеятельности общества. Однако в современных условиях уровень развития рынка образования не соответствует потребностям рынка труда. В этой связи встает актуальный вопрос о разработке механизмов взаимодействия рынка образования и рынка труда.

В условиях глобализации и перехода России к инновационной экономике необходимо создавать ресурс высококвалифицированных работников, способных быстро адаптироваться к меняющимся условиям и растущим потребностям производства. Уровень российского образования один из самых высоких в мире, что, несомненно, является преимуществом страны в глобали-

© В.Н. Гурьянчик

зируемом мире. Благодаря унаследованной от Советского Союза системе всеобщего доступа к образованию на всех уровнях наша страна имеет высокообразованные трудовые ресурсы и по количественным параметрам образования занимает 25-е место в мире из 139 стран. Россия входит в группу стран с самой высокой долей работников, имеющих высшее образование, и по этому показателю она идет сразу после США, опережая многие страны Европы [6, с.20].

Однако за последние пять лет качество образования в России значительно снизилось. В рейтинге индекса глобальной конкурентоспособности страна переместилась с 48-го места в 2005-2006 гг. на 66-е в 2010-2011 гг. Особенно ухудшились показатели в сфере математического и естественно-научного образования, которое раньше считалось одним из основных преимуществ российской образовательной системы.

Имеются и недостатки в сфере высшего профессионального образования. Сегодня система высшего профессионального образования включает в себя 1090 гражданских вузов, имеющих государственную регистрацию. Из них 605 – государственные и муниципальные учебные заведения, 485 – частные. За последние годы сформирована сеть ведущих университетов, в которую входят «флагманы» российской высшей школы – МГУ и СПбГУ, а также 8 федеральных университетов и 29 национальных исследовательских университетов [4]. В то же время в России мало университетов мирового уровня. Лишь немногие выпускники высших учебных заведений достаточно компетентны для работы в транснациональных корпорациях. Бизнес-сообщество считает факультеты управления и школы бизнеса недостаточно сильными для подготовки специалистов высокого уровня. По мнению 57% работодателей, у сегодняшних обладателей дипломов о высшем образовании недостаточный уровень профессиональной подготовки, низкий уровень грамотности. Только 22% опрошенных работодателей сказали, что они довольны подготовкой выпускников [5].

Немаловажное значение имеет и тот факт, что для большинства школьников и студентов целью обучения в системе высшего образования является получение диплома, «корочка», которая позволяет молодым людям «откосить» от службы в ар-

мии, ассоциировать себя с представителями большой группы людей, имеющих высшее образование. Но при этом страдает экономика страны. По данным Федеральной службы государственной статистики, 80% выпускников российских вузов сегодня не работают по специальности.

В последнее десятилетие обозначились и другие проблемы российской образовательной системы. Во-первых, увеличивается выпуск специалистов высшими учебными заведениями по заочной форме обучения. Так, если в 2000 г. российские вузы выпустили около 35% заочников от общего количества выпускников, то в 2010 г. эта цифра приблизилась к 50%. Во-вторых, значительно увеличился выпуск специалистов гуманитарного, управленческого и экономического профиля: юристов, менеджеров, экономистов, бухгалтеров, финансистов. При этом в учебных программах даже технических специальностей увеличилась доля гуманитарных дисциплин [3, с. 622].

Страна меняется, перед ней стоят амбициозные задачи, а потому и кадры, которые будут эти задачи претворять в жизнь, должны быть готовы к их выполнению. Но высшая школа не успевает перестраиваться. Отечественная система высшего профессионального образования готовит специалистов, зачастую не востребованных на рынке труда, хотя в российской экономике есть колоссальный спрос на выпускников высших учебных заведений, владеющих новыми знаниями, способными усилить конкурентные позиции компаний на внутреннем и внешнем рынках за счет использования в деятельности предприятия новых технологий.

Получается, что рынок труда и образовательных услуг – два полюса, которые между собой разбалансированы. Вот и приходится работодателям брать активных и амбициозных молодых людей и самим выращивать из них будущих ведущих специалистов.

В результате на рынке труда возникает критическая ситуация, когда, с одной стороны, на каждую вакансию претендуют по несколько десятков соискателей рабочих мест, с другой – в профессиональном составе соискателей рабочих мест преобладают рабочие и инженерно-технические специальности, не удовлетворяются потребности предприятий в квалифицирован-

ной рабочей силе, сдерживается рост продукции и услуг, снижается конкурентоспособность организаций, появляются определенные слои незанятого населения, в том числе молодежь, недоиспользуется трудовой и интеллектуальный потенциал страны.

Для решения многих проблем во взаимодействии рынка труда и рынка образовательных услуг, прежде всего, необходимо проанализировать существующую между ними взаимосвязь, которая проявляется в рамках трех этапов:

1) подготовительный этап – с момента выбора профессии выпускниками школ (рынок труда формирует интересы, а вуз предлагает возможности их реализации);

2) промежуточный этап – по окончании вуза, когда потенциальный работник выходит на рынок труда в поисках работы (предложение формирует вуз, спрос формирует рынок труда);

3) заключительный этап – с момента фактического трудоустройства, когда работник и работодатель начинают взаимодействовать, либо в процессе поиска работы, когда работник взаимодействует преимущественно с посредниками на рынке труда (Государственная служба занятости, частные кадровые агентства, центры содействия трудоустройству при вузах и пр.).

Однако, по мнению О. Бутенко, данные взаимосвязи нарушены [1]. Это начинается на подготовительном этапе в рамках профессионально-ориентационной работы. Данные опросов школьников свидетельствуют, что в 2008 г. лишь на 8% выпускников общеобразовательных учреждений при выборе профессии оказали влияние профориентационные внеучебные мероприятия [2, с. 82]. Данная ситуация может быть связана с тем, что не во всех российских школах проводится эффективная работа по профессиональной ориентации учеников, поскольку зачастую не хватает квалифицированных специалистов, так как на сегодняшний день федеральным образовательным стандартом такая работа не предусмотрена и зависит от инициативы самой школы.

На промежуточном этапе взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг прерывается, так как работодатель желает видеть современного специалиста «инновационного типа», а работник – «классический исполнитель». Все

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

Конечно, идеальным является положение, при котором вузы, адекватно реагируя на происходящие в обществе изменения, следуют за рынком труда, а в ряде случаев – сами его формируют. Это предполагает существенные изменения в деятельности вузовских структур, которые должны позволить обеспечить учебным заведениям более перспективные позиции на рынке образовательных услуг как в настоящем, так и в будущем.

При внедрении инноваций в сфере высшего образования, прежде всего, необходимо: во-первых, пересмотреть требования к составлению учебных планов и образовательных стандартов с привлечением бизнес-структур; во-вторых, чередовать периоды обучения и практики на предприятиях; в-третьих, развивать в вузах системы технологического маркетинга, долгосрочного прогнозирования развития рынка технологий.

Формы взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда могут быть как непосредственными (соглашения), так и опосредованными.

Таким образом, формируется особый организационно-экономический механизм воздействия на спрос и предложение разного рода услуг (трудовых и образовательных), а его отношения носят характер координации, кооперации, субординации, организации и стимулирования.

Этот механизм может включать в себя следующие элементы:

–целеполагание взаимодействия (планирование по согласованию предложения и спроса рабочей силы, ориентированное на краткосрочный, среднесрочный и длительный периоды);

–организация взаимодействия (меры по сознательному установлению и поддержанию баланса спроса и предложения в подготовке рабочей силы);

–управление взаимодействием рынков, проводимое на разных уровнях (национальном, региональном, внутрифирменном и индивидуальном);

– стимулирование спроса на услуги труда профессионально подготовленной рабочей силы и образовательные услуги;

– изменение мотивационной среды взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг.

Обеспечение качественной подготовки современного специалиста, востребованного рынком труда, является сложной теоретической и практической проблемой. Поэтому достижение динамического баланса между кадровым спросом и предложением предполагает дальнейшее развитие рыночных и институциональных форм регулирования взаимодействия рынка труда и образовательных услуг на региональном и национальном уровнях.

Библиографический список

1. Бутенко, О. Рынки труда и образовательных услуг вузов: необходимость взаимодействия в эпоху модернизации [Текст] / Ольга Бутенко // Человек и труд. – 2011. – № 12. – С. 20-21.

2. Гегель, Л.А. Влияние социальных факторов на выбор профессии учащихся старших классов общеобразовательных школ [Текст] / Л. А. Гегель, С. П. Бабочкина // Социально-гуманитарные знания. – 2010. - № 5. – С. 79-85.

3. Калабеков, И.Г. Российские реформы в цифрах и фактах [Текст] / И. Г. Калабеков. – Изд.второе, перераб. и доп. – М.: РУСАКИ, 2010.

4. Наумов, И. Путин обещает высшей школе справедливость [Текст] / И. Наумов // Независимая газета. – 2011. – 25 августа.

5. Опрос: больше половины работодателей недовольны подготовкой выпускников вузов [Текст] // Российская газета. – 2011. – 28 сентября.

6. От перераспределения благ к созданию процветания: выводы из индекса глобальной конкурентоспособности [Текст] // Вопросы экономики. – 2011. - № 8. – С. 4-40.

УДК 378.1

Н.Г. Демичева

Профессиональная компетентность педагога в области профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Данный подход не является чем-то совершенно новым и чуждым российской педагогической школе. Предвестником компетентностного подхода в отечественном образовании является системно-деятельностная педагогика Г.П. Щедровицкого и его последователей.

Термин «компетентностный подход» употребляется в официальных документах, в том числе в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п.3) и в Плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (раздел 1).

В российском документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в системе современного российского образования, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире знаний, умений и навыков; включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения, систему ценностных ориентаций, привычки и др.

© Н.Г. Демичева

На данном этапе развития педагогической науки не существует единого определения понятий «компетентность» и «компетенция». И.А. Зимняя пишет, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются [1].

В словарях и научной литературе понятие «**компетенция**» объясняется по-разному:

– знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний [6];

– совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности и т.д. [4].

По мнению В.Д. Шадрикова, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия их формирования».

Подчеркивая тесную взаимосвязь компетенции с навыками и умениями, С.Е. Шишов, тем не менее, видит их различия. Они состоят в том, что умение – это действие в специфической ситуации. Умения представляются как компетенция в действии. И в итоге компетенция – это то, что порождает умение, действие.

Рассмотрим несколько определений понятия «компетентность».

Компетентность (лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области, мнение которого поэтому является веским, авторитетным [2];

Компетентность – способность к осуществлению реально-го, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку

у любого действия существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт [5];

Компетентность и компетенция, считает В.А. Метаева, являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать [3].

А.В. Хуторской разделяет понятия «компетентность» и «компетенция» следующим образом: «Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6].

Компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными).

Компетентность человека тесно связана с его деятельностью, а, следовательно, и с профессией. По мнению Е.А. Жуковой, Е.И. Рогова, для успешного выполнения профессиональной деятельности ее субъекту необходимо обладать совокупностью психофизиологических, психологических и личностных характеристик, которые определяются как профессионализм.

Профессиональная компетентность – ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности. Согласно исследованиям В.В. Косарева, А.П. Крючатова, Н.Н. Лобановой, она определяет качество деятельности педагога, выражается в устойчивом характере деятельности, в способности в условиях

нестабильности, различных трудностей объективного и субъективного характера находить адекватное, рациональное решение возникающей педагогической проблемы, которое обеспечивает целенаправленное педагогическое действие, учитывающее широкий спектр ее последствий.

Профессиональная компетентность педагога – это способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками.

Одним из серьезных недостатков профессиональной подготовки уже работающих специалистов сферы образования в условиях модернизации является дефицит специальных компетенций, например, в области сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, являющейся одним из приоритетов федерального образовательного стандарта второго поколения.

Президент РФ Д.А. Медведев в своем Послании Федеральному собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. выступил с Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» и подчеркнул необходимость сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения в процессе образования, создания здоровьесберегающего пространства, способствующего максимальной самореализации каждого школьника, формированию ЗОЖ вне зависимости от его психофизиологических и образовательных возможностей, что требует от современного педагога новых профессиональных компетенций в области здоровьесбережения, профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних, так как проблема алкоголизма, токсикомании и наркомании в детской и подростковой среде продолжает оставаться чрезвычайно актуальной, появляются новые виды зависимостей.

Современный подход к решению проблем аддиктивного поведения предполагает приоритет профилактической работы с детьми и подростками и консолидацию усилий различных ве-

домств при ведущей роли системы образования. Успешность профилактики в значительной степени определяется успешностью деятельности этих организаций, что, в свою очередь, связано с уровнем профессионального мастерства и творчества кадрового состава организационных структур.

Согласно базовым позициям Концепции организации антинаркотической профилактической деятельности, профилактика в конкретном образовательном учреждении – это организация нового социокультурного пространства, которое предполагает вовлечение в профилактику интеллектуальных, нравственно-волевых, культурно-ценностных, мировоззренческих, профессиональных ресурсов.

Основные сложности в практической реализации деятельности по сохранению и укреплению здоровья заключаются в недостаточной компетентности специалистов образовательных учреждений к ведению этой работы. Зачастую педагогические работники образовательных и социальных учреждений признают свою несостоятельность в области предупреждения и коррекции аддиктивного поведения у детей и молодежи. Проблема успешности профессиональной деятельности важна и актуальна и в плане подготовки специалистов новых сфер педагогической деятельности – педагогов, осуществляющих профилактику аддиктивного поведения несовершеннолетних. Применительно к ним также правомерно ставить вопрос об их профессиональной компетентности.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности педагогов по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних как сферы их профессиональной деятельности является важной образовательной задачей.

Проблемам профессионального развития и профессиональной подготовкой кадров в области профилактики на различных этапах и уровнях профессионального образования посвящены труды В.Г. Бочаровой, Р.В. Овчаровой, В.И. Слободчикова, В.В.Зарецкого, Л.В. Зарецкой, А.А. Гериша, М.И. Рожкова, М.А. Ковальчук, А.В. Мудрика, Б.И. Хасана, Л.М. Шипицыной, Л.С. Шпилени и др.

Анализ профилактической работы в образовательной среде показал необходимость в подготовке специалистов к веде-

нию данной работы в образовательной среде и поиск наиболее эффективных походов и форм обучения.

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Для педагогов, занимающихся профилактикой аддиктивного поведения несовершеннолетних, на данный момент не разработано общей квалификационной характеристики.

Подготовка педагогов представляет собой поэтапный процесс формирования профессиональной компетентности в области профилактики зависимого поведения.

Компетентность, которую мы формировали и отслеживали в ходе нашего исследования, представлена тремя компонентами:

- эмоционально-личностным;
- когнитивным;
- деятельностным.

Основой практической части исследования является реализация и анализ результатов образовательной программы подготовки педагогов-координаторов по профилактике употребления психоактивных веществ детьми и подростками «Преодоление», разработанной специалистами МОУ ЦПМСС детей г. Ростова.

Приоритетной задачей программы «Преодоление» является подготовка компетентных специалистов для ведения профилактической работы в образовательных учреждениях. С 2004 года по программе «Преодоление» прошли обучение более 200 педагогов Ростовского, Борисоглебского, Тутаевского и Первомайского муниципальных округов Ярославского региона, г. Сарапул республики Удмуртия, г. Отрадный Самарской области.

Представим краткие результаты формирования профессиональной компетентности по ее компонентам в ходе реализации образовательной программы.

1. Эмоциональный компонент (личностно-психологические составляющие).

Ведущие программы занимались формированием мотивации у педагогов на ведение профилактической работы в ходе всего обучения. Эта работа осложнялась разным профессиональным статусом слушателей: психологов — 18%, социальных педагогов — 32%, педагогов разных типов образовательных учреждений — 42%, методистов и управленцев — 8%; возрастом: 16% — 20-30 лет, 34% — 31-40 лет, 38% — 41-50 лет, 12% — старше 50 лет; разным стажем педагогической деятельности: 10% — до 5 лет, 12% — 5-10 лет, 22% — 11-15 лет, 32% — 16-20 лет, 16% — 21-25 лет, 8% — более 25 лет; малым опытом ведения профилактической работы: 36% — не имеют, 30% — 1-3 года, 34% — более 3 лет. Мотивационная готовность на начальном этапе составляла: 38% — низкая, 42% — средняя, 20% — высокая, в конечном итоге: 36% — средняя, 64% — высокая.

Изменению профессиональной позиции участников способствовали:

- проведение занятий в атмосфере доверия, дающей развитие самопознания и самокоррекции, повышение самооценки каждого участника;
- снятие стереотипов ведения профилактической работы;
- исследовательская деятельность каждого, позволившая брать на себя ответственность за собственные решения и поступки;
- создание для слушателей «поля общения», позволяющего быть активным участником, а не наблюдателем.

Изменение этой составляющей отслеживалось с помощью анкетирования, ежедневной обратной связи, повышения активности и работоспособности группы, включённости каждого участника.

Итогом работы в этом направлении стало формирование у педагогов мотивации на изменение своей профессиональной позиции и роли в профилактической деятельности; готовности к данной деятельности.

2. Когнитивный компонент (информационно-познавательные составляющие).

Данный компонент определялся расширением «информационного поля» в области профилактики. Слушатели расширили свои компетенции по следующим позициям:

- аддикция как педагогическая проблема;
- различные аспекты профилактической деятельности (психолого-педагогический, медицинский, нормативно-правовой);
- технологии ведения профилактической работы с разными социальными группами;
- проектирование профилактической работы в образовательном учреждении и др.

Полученные знания слушателями применялись в ходе семинарских занятий, самостоятельной практической работы, письменных опросов.

Итогом работы в данном направлении стало повышение уровня информационной компетентности у педагогов о профилактике аддиктивного поведения.

3. Деятельностный компонент (методико-технологическая составляющая).

Особенностью программы «Преодоление» является то, что большая часть занятий проходит в активной для слушателей форме (23 лекционных и 49 практических занятий). Педагоги с самого первого дня включены в различные виды деятельности, которые способствовали развитию активной позиции, позволяли находить свое место в группе, адекватно оценивать ситуацию, оказывать помощь и поддержку другим членам группы.

Если в начале обучения 74% педагогов отдавали предпочтение традиционным формам профилактической работы, то по окончании обучения всеми участниками были самостоятельно разработаны и проведены профилактические занятия с учётом возрастных особенностей в интерактивной форме.

Для отслеживания вышеобозначенных критериев применялись анкеты обратной связи, психолого-педагогические измерения, проводились ежедневный шеринг и рефлексия.

В соответствии с разработанной программой специалист по ведению работы в области профилактики аддиктивного поведения должен:

– иметь развёрнутое представление о профилактической деятельности, дифференцированной для различных участников образовательного процесса;

– быть убеждённым в необходимости и успешности профилактической работы, уверенным в своих силах, уметь регулировать своё психическое состояние;

– владеть методами и технологиями профилактической работы.

Профессиональное развитие педагога реализуется в процессе:

1) переосмысления самого содержания, структуры и технологий реализации образовательных программ с позиций содействия общему развитию обучающихся;

2) формирования его целостной позиции, «выращивания» новых профессиональных компетенций, которые формируются при разработке разнообразных образовательных проектов и программ.

Индивидуальное профессиональное освоение специалистом перечисленных пространств и выстраивание своей профессиональной позиции происходит в результате самоопределения, предполагающего высокую степень нравственности и интеллектуализации личности, ее способность выйти в рефлексивную позицию, сопереживая другому. Возможность такого самоопределения специалиста в области профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних (в контексте развития его психолого-педагогической компетентности) требует специального достраивания модели его профессионализма следующими структурными компонентами:

– пониманием проблемной ситуации и умением с ней работать (рассматривать встречу с другим человеком как проблему развития его субъектности и потенциальную точку своего профессионального роста);

– умением видеть свои профессиональные ограничения и брать ответственность за преодоление только той проблемной

ситуации, в разрешении которой он компетентен (самоопределение);

– умением моделировать варианты будущих ситуаций решения проблем (проектирование).

В процессе формирования профессиональной компетентности педагогов в области профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних необходимо осуществлять дифференцированный подход в обучении: учитывать профиль преподаваемой педагогом дисциплины, тип образовательного учреждения, возраст, стаж работы педагогов, опыт их профилактической деятельности; использовать интерактивные методы обучения и дальнейшее сопровождение профессиональной деятельности педагогов через процессное консультирование, постоянно действующие семинары, мастер-классы, тьюторство, супервизию и т.д.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая.
2. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков. – М: Наука, 1975.
3. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность [Текст] / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3.
4. Русова, Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь [Текст] / Н. Ю. Русова. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002.
5. Смолянинова, О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий [Текст] / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – №9.
6. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

УДК 37.01

В.Н. Зосимчук

Формирование профессионального менталитета у курсантов советской военной школы

Анализ событий того времени приводит к выводу, который представляется бесспорным: причиной катастрофы власти и армии в 1917 году стал системный кризис, охвативший все стороны жизни российского общества. Это кризис – кризис военной верности и стойкости, честности и совести, русского национального характера, русской семьи, русской религиозности, правосознания, всей русской культуры [6, с. 425].

Завоевав власть, партия большевиков приступила к созданию нового общества. Массовое производство «нового» человека, естественно, можно было осуществить с помощью государственных структур, формирующих картину мира.

В первую очередь это касалось оплота нового государства – Красной Армии и, особенно, ее командного состава.

Сразу же после Октябрьского переворота, а точнее 14 ноября 1917 года, был издан приказ по военному ведомству «О прекращении производства в офицеры», согласно которому закрывались все военно-учебные заведения, а юнкера откомандировывались в запасные полки [21, с. 7]. Начало работы по созданию новых советских школ в виде краткосрочных курсов было положено приказом Наркомвоена от 14 февраля 1918 года. К концу 1918 года в стране было создано 63 военно-учебных заведения [22, с. 14]. Практически все военные школы и курсы напоминали ремесленные школы с 3-4 месячным обучением.

Основным составом курсов были выходцы из рабочих и крестьян. В 1921 году их было 86,6%. Подавляющее большинство из них имели низшее образование [4, с. 12].

Большинство преподавателей из бывших офицеров ис-

© В.Н. Зосимчук

крenne не понимали, как можно за столь короткий срок подготовить из малограмотного, а порой и вовсе неграмотного юноши командира.

По воспоминаниям современников тех лет, многие преподаватели, имеющие определенный педагогический опыт, порой не знали, как подходить к малограмотному рабочему и крестьянину, даже в таких случаях, когда теоретически доказывали, что из этих курсантов можно подготовить толковых командиров. Их уроки-лекции слабо воспринимались и очень плохо усваивались новой аудиторией [16, с. 46]. В результате от преподавателей открыто требовали элементарного натаскивания на минимально прикладном уровне. Широко пропагандировался и получил теоретическое обоснование такой метод обучения, как «объяснительное чтение», или, как еще его называли, «метод читки» [21, с. 15].

Курсантам доступно объясняли, кто виноват в их бедственном положении и как в кратчайшие сроки устранить подобную несправедливость: «достаточно уничтожить представителей имущественных классов - богатеев, которые пьют кровь трудового народа». Для юношей, одетых в форму красноармейца, это было доступно для понимания и привлекательно с точки зрения восстановления справедливости. Тем более это придавало многим из них чувство собственной значимости – еще несколько месяцев назад никто из них не мог и подумать, что он будет командиром или начальником.

Еще одной причиной победы Красной армии было сотрудничество офицеров с Советской властью. По приблизительным подсчетам, свыше 20 % (50-55 тыс.) офицеров русского военного учебного ведомства сотрудничали с Советской властью [3, с. 177]. Значительная часть из них осталась на педагогическом поприще. Почему произошло так, что воспитанники военно-учебных заведений дореволюционного периода, ставшие преподавателями, вступили в борьбу со своими коллегами, а нередко друзьями и родственниками?

Причины для сотрудничества с Советской властью у офицеров вузов были сходны с общеармейскими, но имели и некоторую специфику.

1. Преподаватели и административный состав были представлены чаще всего лицами в возрасте за 30 лет, обремененными семьями и не склонными к авантюрным поступкам. Так как большинство городов, где располагались вузы, прежде всего Москва и Петроград, располагались на подконтрольной Советам территории, то это во многом определило их политический выбор.

2. Являясь хорошо подготовленными военными профессионалами, офицеры считали, что и политикой должны заниматься профессионалы, причем не столь важно, из «дворян» они или из «рабочих и крестьян».

3. Этому способствовала традиционная аполитичность, которая в не фронтовых организациях, к коим относились и вузы, была особенно ярко выражена. Отсюда непонимание политического значения событий и даже демонстративная отстраненность от них.

4. Имел место эффект «башни из слоновой кости», когда увлеченные военной наукой немолодые в большинстве люди просто больше ничего, кроме своего дела, не умели. В этой связи они стремились продолжить профессиональную карьеру независимо от происходящих событий.

5. Элементарная необходимость выживания в экстремальной ситуации.

Офицеры новой формации – красные командиры, прошедшие первую мировую и гражданскую войны, были самостоятельными и незаурядными личностями, имели большие запросы и амбиции вплоть до претензий на политическую власть. Последовали беспрецедентное массовое сокращение командного состава, а потом и репрессии, которым в первую очередь подверглись носители фактически не закрепившейся новой офицерской ментальности. Большевики-сталинцы быстро разобрались, что не могут всерьез доверять командному корпусу, в формировании ментальности которого участвовали они лишь на завершающем этапе. И уже в этом крылась опасность.

Эти процессы заставили руководство обратить внимание на социальный состав курсантов. С 1924 года начал меняться социальный облик учащихся. С 1924 по 1928 гг. среди поступающих в военные школы число выходцев из рабочих выросло с

31,5% до 55,4%, а количество крестьян упало с 46,8% до 35%. Но чрезвычайную текучесть личного состава преодолеть не удалось. Главной причиной отчислений была слабая успеваемость. В этой связи несколько ужесточились условия приема, а после двух месяцев обучения отчисление могло произойти только в исключительных случаях распоряжением начальника вуза. Но вся беда заключалась в том, что подавляющая часть курсантов оказывалась в вузах по разверстке (вербовке) через партийные, профсоюзные и армейские структуры [7, с. 94]. Это не значит, что все они не желали учиться. Но, во-первых, при этом учитывались только классово-партийные критерии и, во-вторых, в числе курсантов часто оказывались не только те, кто в силу образованности мог добровольно учиться, а часто те, кто просто не мог освоить учебной программы, несмотря на любые старания. При этом слабая общеобразовательная подготовка считалась вполне поправимой в отличие от неблагонадежности «лучших по знанию» [24, с. 29].

Параллельно в военных учебных заведениях началась борьба с «офицерщиной» и, прежде всего, с присущей офицерам корпоративностью и чувством собственного достоинства. Настоящая война объявлялась даже внешним проявлениям сходства с царскими офицерами: шпорам, перчаткам, духам, целованию ручек у дам, банкетам и балам.

Значительное влияние на формирование менталитета в вузах оказывала идея мировой революции. Одним из идеологов военно-учебного дела М.Н. Тухачевский в 1921 г. констатировал, что «нам никакого дела нет до того, какая армия выгоднее в мирное время, так как такого времени у нас не будет» [12, с. 28].

В 1929-1933 гг. со всей очевидностью проявился менталитет курсантов, выходцев из сельской местности. Под влиянием реалий деревенской жизни сотни курсантов, особенно после возвращения из отпусков, подавали рапорты на увольнение и даже заявления о выходе из партии. Часть преподавателей не могла толком объяснить курсантам из крестьян суть происходящего, допуская «идеологические извращения» [23, с. 30-31]. Моральный настрой курсантов значительно ухудшился, несмотря на то, что среди них преобладали дети деревенских бедняков. Одновременно в вузах были развернуты комиссии по чистке рядов

ВКП (б), в которые стали поступать целые кипы доносов с места жительства курсантов об их раскулаченных родственниках.

С начала 30-х годов классовый подход комплектования вузов еще более ужесточился. Но твердая уверенность политического руководства в том, что настоящим командиром может стать юноша только «от сохи» или «от станка», неизбежно вела к повышению возраста поступающих и понижению их общеобразовательного уровня. По решению ЦК ВКП (б) с 1931г. стало широко практиковаться направление в военные школы по набору коммунистов из рабочих, которые обучались 1-1,5 года вместо 2,5-3 лет. Всего в соответствии с этим решением в 1931г. в военные школы было направлено 7 тыс. коммунистов и комсомольцев, в 1932 г. – 10 тыс., в 1935г. – 10 600. Уже среди выпускников 1932 г. прошедшие ускоренное обучение составили свыше 36% [19, с. 260-261]. По общему правилу образование «ускоренников» не должно было быть ниже 7 классов, но это условие не всегда соблюдалось.

В целом социально-политические характеристики курсантского состава в 1928-1934 гг. претерпели некоторые изменения. Число выходцев из рабочих выросло с 56 до 60%, крестьян снизилось с 34,4 до 28%, а «прочих» – увеличилось с 9,6 до 12%. Число коммунистов и комсомольцев среди них увеличилось с 75 до 94% [11, с. 223].

Особенно роль армии и военных ценностей возрастает в обществах догоняющей модернизации, каковым являлся СССР в 30-50-е годы.

В советском обществе военная сфера становилась ведущим потребителем и заказчиком новейших образцов техники, символом индустриального прогресса и государственной мощи. Все это делает армию одним из важных модернизирующих факторов, одним из каналов разрыва с традиционной жизнью, перехода в другое «современное» качество.

Советская однопартийная власть склонна была больше рассчитывать на привитие своим офицерам ментальности, искусственно созданной под свои цели и задачи. Для этого были реанимированы некоторые аристократические идеалы, образцы поведения и традиции, но с определяющим влиянием партийных ус-

тановок. Новая парадигма ментальности основывалось на максимальном отрыве человека от его социальных корней и внушении через систему обучения и воспитания представлений об офицере как защитнике советского народа (обязательно делался упор на слово «советский»), социалистического государства и его руководства (упор на слово «социалистическое») и идеалов коммунизма, заменивших православно-аристократическую формулу «бог – царь – отечество». Заметим, что в 1929 г. 51,1% командного состава Красной Армии были членами КПСС [3]. Вплоть до начала 40-х годов в военные учебные заведения РККА принимались исключительно выходцы из рабочих и крестьян. В итоге социальный состав офицерского корпуса претерпел существенные изменения (табл. 1).

Таблица 2

Социальное происхождение офицеров русской, советской, российской армий, 1912-2010 гг. (в % к общему числу офицеров)

Социальное происхождение	1912	1917	1924	1940	1970	1990	1995	2000	2010
Из дворян	53,6	11,9	...	...	...	...	...	...	...
Из почетных граждан	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Из крестьян	25,7	59,7	50,3	55,2	34,9	12,8	9,3	6,4	2,6
Из горожан и мещан		20,1	32,2	23,2	42,8	57,7	58,2	58,9	60,1
Из интеллигенции и служащих									
В том числе:									
из военнослужащих	...	...	...	4,2	16,2	21,4	25,2	26,8	28,3
из рабочих	...	...	16,3	20,1	23,3	31,5	32,5	34,2	35,0
из прочих сословий и слоев (духовенство, купечество, предприниматели, кустари и т.д.)	7,1	8,3	1,2	0,6	...	...	...	0,5	-

События 1937-1938 гг., по сути, дезорганизовали работу военной школы, особенно высшей. Была подорвана преемствен-

ность военной науки и почти потеряно то, что можно назвать традициями русской военной школы. Военная наука, в том числе вузовская, была отброшена назад. Уничтожение старых специалистов для военной школы было даже более пагубно, чем для армии вообще. Историк генерал-лейтенант Н.П. Павленко по этому поводу писал: «Прибавим к этому уничтожение преподавательского состава военных учебных заведений, и станет ясно, что армия лишилась мозга, ее интеллектуальные силы были подорваны. Посмотрим на некоторых. Говорить не умеют, речь крайне косноязычна, культурный уровень невысок. Их просто этому не учили: некому было учить» [15, с. 87].

Проведенный анализ позволяет заключить, что в период с 1918 по 1941 годы содержание подготовки курсантов военно-учебных заведений подверглось существенному упрощению. Нередко основным показателем профессиональной пригодности выступала политическая лояльность к существующему режиму.

На формирование менталитета курсантов военных учебных заведений решающее влияние оказали события Великой Отечественной войны. Война была выиграна, в конечном итоге, не благодаря идеологии, совершенству оружия, превосходству стратегии и тактики, не из-за организации и дисциплины в армии. Это всенародный подвиг, немыслимый для мирного времени взлет самоотвержения и самопожертвования, взлет глубинных ментальных свойств и качеств народа. Если отношение ко многим историческим событиям XX века радикально изменилось за последнее десятилетие, то Великая Отечественная война по-прежнему оценивается как самое значительное событие российской истории XX века, и отношение к ней неизменно положительное у всех слоев российского общества [18, с.13].

Библиографический список

1. Атака красных курсантов [Текст] // Военная быль. – 1961. – № 48. – С. 19-20.
2. Военное знание. – 1922. – № 7. – С. 47.
3. Волков, С. В. Русское офицерство как историко-культурный феномен [Текст] / С. В. Волков // Военно-историческая антропология. Ежегодник. – М.: РОССПЭН, 2002.

4. Егоров, А. Главная военная школа России [Текст] / А. Егоров // Красная звезда. – 1992. – 27 ноября.
5. Заславская, Т. И. Социальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция [Текст] / Т. И. Заславская. – М., 2002.
6. Егоров, А. О движущих силах трансформации российского общества [Текст] / А. О. Егоров // Общество и экономика – 2010. – № 6. – С. 65-84.
7. Ильин, И. Что нам делать? [Текст] / И. Ильин // Русская идея. В кругу писателей и мыслителей русского зарубежья: в 2 т. Т. 1. – М.: Совершенство, 1994. – С. 425.
8. Иовлев, А. М. Совершенствование военно-учебных заведений в 1921-1928 гг. [Текст] / А. М. Иовлев // Военно-исторический журнал. – 1976. – № 3. – С. 94-95.
9. Душков, Б. А. Психосоциология менталитета и неоменталитета [Текст] / Б. А. Душков : уч. пособие для вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 448 с.
10. Кочубей, В. Жить в обществе и быть свободным? [Текст] // Знамя. – 1991. – №10. – С. 180-202.
11. Кузьмин, Н. Н. Военно-учебные заведения в Гражданскую войну [Текст] / Н. Н. Кузьмин // Военный вестник. – 1928. – № 7. – С. 32-25.
12. Лушников, А. М. Военно-учебные заведения России в 1861-1941гг.: социально-политические аспекты развития [Текст] / А. М. Лушников: Дис. ...д-ра ист. наук. – Ярославль: [б.и.], 1998. – 435 с.
13. Маслов, С. В. Военная элита: политологический анализ формирования [Текст] / С. В. Маслов: Дис. ...канд. филос. наук. – М.: ВУ, 1995. – С. 9.
14. Медведев, Р. А. Необъявленная война против народа [Текст] / Р. А. Медведев // Молодой коммунист. – 1989. – № 2. – С. 71.
15. Мурахвер, Н. Подготовка командных кадров Красной Армии в годы Гражданской войны [Текст] / Н. Мурахвер // Военно-исторический журнал. – 1940. – № 6. – С. 86.
16. Офицерский корпус Отечества [Текст] // Вестник военной информации. – 2005. – 8(44). – С. 7-8.
17. Петровский, Д. А. Военная школа в годы революции

(1917-1924 гг.) [Текст] / Д. А. Петровский. – М., 1925. – 36 с.

18. Пилипонский, А. Г. Армия. Общество. Государство [Текст] / А. Г. Пилипонский // Информационно-аналитические материалы. Круглый стол. – М.: Институт социологии РАН, 1992. – С.12-14.
19. Постановление ЦК ВКП(б) 5 июня 1931г. [Текст] // КПСС о Вооруженных Силах Советского Союза. -М.: Политпросвещение1931.
20. Рахимов, О. Х. Моральная регуляция воинской деятельности (Социально-философский анализ) [Текст] / О. Х. Рахимов. – М.: ГА ВС, 1994. – С. 168.
21. Рукавицын, И. М. Становление и развитие практики обучения курсантов вузов (1918 - 41 гг.) [Текст] / И. М. Рукавицын. – М.: ГА ВС, 1993. – 27 с.
22. Советские Вооруженные Силы. История строительства [Текст]. – М.: Воениздат, 1978. – 419 с.
23. Соколов, Н. Вопросы партийно-политической работы в военных учебных заведениях [Текст] / Н. Соколов // Военный вестник. – 1929. – № 2. – С. 30-32.
24. Хаген, М. Армия и общество в 20-е годы [Текст] / М. Хаген // Военно-исторический журнал. – 1990. – № 12. – С. 60.
25. Чередниченко, Г. А., Шубкин, В.Н. Молодежь вступает в жизнь: Социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства [Текст] / Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. – М., 1985. – С. 48, 155.

УДК 378.1

А.А. Ильиных

Реализация принципов системного подхода в процессе военно-профессиональной подготовки

В условиях реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации подготовка офицерских кадров приобретает особую значимость.

© А.А. Ильиных

Возрастающий объем информации, необходимой для деятельности офицеров, и ограниченное время на ее усвоение в вузе еще более усиливают противоречие между изменившимся характером военной службы и качеством профессиональной подготовки офицерских кадров. Необходимость разрешения этого противоречия связана с поиском новых путей совершенствования военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в вузе.

Анализ современного состояния процесса военно-профессиональной подготовки в вузах показывает, что поиск эффективности средств его совершенствования должен осуществляться с позиций системного подхода к процессу обучения. Сегодня в качестве перспективного пути решения проблемы совершенствования образовательного процесса рассматриваются исследования, направленные на создание такой системы обучения, которая бы обеспечивала единство целей и содержания подготовки, создание условий и формирование в этих условиях у обучающихся способности к профессиональной деятельности в вариативных условиях, а также подготовку военных специалистов с прогнозируемым уровнем военно-профессиональной и других видов подготовки.

Основу такого подхода составляют фундаментальные положения современной системологии о необходимости рассмотрения любого сложного процесса с единых методологических, системных позиций. При этом цели обучения, порождаемая учебная среда, объект и субъект обучения должны рассматриваться как единое целое, существующее в соответствии с общими закономерностями и динамикой взаимодействия. Такой подход позволяет рассматривать учебный процесс не как процесс информирования курсантов и в результате их взаимодействия с учебной средой, а как процесс целевого управления деятельностью обучающихся в соответствующей учебной среде.

Ядро такой системы обучения составляет концептуальная модель специалиста соответствующего профиля, обладающая свойством адаптации к изменяющимся требованиям социального заказа. Наличие такой модели позволяет осуществлять оперативное управление содержанием учебной среды и контроль за степенью соответствия уровня подготовки обучающихся

ся на конкретном этапе обучения определенным образом заложенному в систему эталону. Такая обратная связь позволяет динамично управлять процессом обучения с учетом как индивидуальных особенностей подготовки каждого субъекта обучения, так и с учетом меняющихся требований к уровню подготовки специалистов данного профиля.

Реализация принципов системного подхода в процессе военно-профессиональной подготовки позволяет обеспечить и качественно новый уровень внедрения новых информационных технологий на базе широкой компьютеризации и средств информатики. Вместо локальных разработок отдельных направлений деятельности вуза системный подход предполагает осуществлять комплексную разработку задач автоматизации вуза как единого целеустремленного организма в единстве и взаимосвязанности реализуемых им функций прогнозирования, планирования и оперативного управления учебным процессом.

Решение этих задач, по моему мнению, лежит в области создания новых подходов к автоматизации образовательного процесса, которые, наряду с традиционными задачами контроля, информирования и тренировки, реализованными в действующих автоматизированных обучающих системах (АОС), позволяли бы:

- синтезировать деятельностьную модель подготовки специалиста в вузе;
- автоматизировать процесс планирования учебной деятельности обучающихся в вузе на основе модели подготовки;
- оптимизировать структуру и содержание автоматизированного обучения в соответствии с критериями деятельностиного подхода;
- оперативно диагностировать уровень подготовки каждого обучающегося и синтезировать для них индивидуальные планы обучения.

Структурно такую систему применительно к решению задач военно-профессиональной подготовки в вузе можно представить в виде двух автоматизированных подсистем, взаимодействующих через концептуальную модель военно-профессиональной подготовки – подсистему планирования военно-профессиональной подготовки и подсистему автоматизи-

рованного обучения.

Модель процесса подготовки строится на основе принципа системного и деятельного подходов к образовательному процессу, которая в своей структуре отражает два аспекта учебного процесса:

а) формирует модель деятельности обучающегося в процессе его профессионального становления в вузе:

б) описывает учебную область, во взаимодействии с которой обучающийся реализует модель деятельности в процессе обучения.

Таким образом, реализация принципов системного подхода в процессе военно-профессиональной подготовки базируется на широкой компьютеризации вуза и внедрении в образовательный процесс новых информационных технологий.

УДК 378.1

О.И. Кокшарова

Развитие профессиональной компетентности педагога в системе внутришкольного повышения квалификации

Современная образовательная система характеризуется повсеместными масштабными изменениями и всесторонним реформированием. Особенно значимо это проявляется в последнее время — эпоху смены образовательной парадигмы, перехода к системе непрерывного образования и глобальной информатизации. Центральной проблемой образовательной политики современности становится обеспечение высокого качества образования, что невозможно без решения проблемы профессионального развития педагогов. Новые целевые установки, в основу которых заложен приоритет личности, заставляют акцентировать внимание на повышении уровня общей и профессионально-педагогической культуры учителя, на формировании у него потребностей в постоянном профессиональном развитии. Только высокая компетентность учителя, умение самостоятельно формулировать и решать профессиональные

задачи, сформированность мотивации к самообучению и саморазвитию, способность к самоанализу и овладение новейшими информационными технологиями позволит ему высокоэффективно работать в постоянно меняющихся современных условиях. Формирование таких качеств у педагога возможно только в процессе профессионального труда, то есть на этапе последипломного образования. Поэтому способность системы последипломного образования оперативно реагировать на динамично изменяющиеся социально-культурную и экономическую ситуации в обществе может и должна стать условием и гарантом развития педагога.

В связи с этим важно обеспечить такое профессиональное развитие педагога, которое позволит не только повысить уровень педагогического мастерства, но и сформировать у него способность к профессиональному самовосстановлению, подготовить его к работе в непрерывно обновляющейся педагогической действительности.

Новые требования к профессионализму педагога влекут за собой изменения в методической работе по организации дополнительного профессионального образования педагогов, основной целью которой становится создание условий для профессионального развития педагога.

Под профессиональным развитием мы понимаем постоянное движение педагога от незнания к знанию, от репродукции к мастерству, отправной точкой которого является столкновение с проблемой в инновационном поле деятельности. Причем темп продвижения зависит от уровня профессиональной компетенции и профессионального мастерства педагога.

В системе внутришкольного повышения квалификации сопровождающими элементами профессионального развития являются следующие формы: «круглые столы», мастер-классы, семинары-практикумы, профессиональные конкурсы.

Эффективность предлагаемой нами модели зависит от следующих условий:

– обеспечение свободы выбора каждым педагогом форм повышения уровня профессионального развития;

– формирование рефлексной позиции педагога к собственной педагогической деятельности;

– адресность предложенных форм работы с педагогами.

На основании результатов самооценки, педагогического мониторинга, рекомендаций и замечаний, полученных в ходе аттестации, а также программы развития образовательного учреждения педагог разрабатывает свою индивидуальную программу профессионального развития, в которой:

– выделяются противоречия, проблемы профессионального развития;

– формулируются цели и задачи, определяются пути и средства их решения (технологии, проектируется собственная методическая система);

– планируется разработка методического и диагностического инструментария; прогнозируется желаемый результат.

В индивидуальную программу профессионального развития педагога вносятся и результаты внутришкольного контроля: взаимопосещения занятий коллегами, администрацией; материалы контрольных мероприятий, проводимых администрацией школы или специалистами методических служб.

Дополнением к индивидуальной программе профессионального развития педагога в нашей школе служит портфолио, которое педагог формирует в течение всего межаттестационного периода. Портфолио представляет собой папку-накопитель, целью которой является фиксирование, накопление и оценка уровня профессионального развития и роста, а также эффективности труда педагога за 5 лет.

В практике работы нашей школы преобладает использование двух моделей реализации повышения квалификации педагогических работников. Первый подход – повышение квалификации как потребность при очередной аттестации педагогического работника (период пять лет) или аттестации и лицензировании образовательного учреждения. Второй – от запроса учителя.

На основе их интеграции и была выработана система повышения профессионального роста учителя через:

– посещение курсов повышения квалификации по определенным администрацией направлениям;

– проведение обучающих семинаров, лекториев, тренингов, практикумов на базе школы.

Обучение учителей по данным направлениям способствовало внедрению инновационных технологий в структуру урока, что явилось залогом высокого качества обучения, повышения мотивации, развития интереса учащихся к научно-исследовательской деятельности. Все это работает на конкурентоспособность школы и ее востребованность в социуме родительской общественности, что подтверждается ежегодным набором не менее 4-х – 5-ти первых классов.

УДК 373

Н.Е. Контров, И.А. Бугайчук

Система методической работы школы в условиях перехода на ФГОС

Требования к условиям реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения представляют собой систему нормативов и регламентов, необходимых для обеспечения реализации основных образовательных программ и достижения планируемых результатов образования. Требования дифференцированы по видам ресурсов, каждый из которых решает задачу обеспечения учебной деятельности школьников, образовательной (профессиональной) деятельности учителей школы и управленческой деятельности администраторов. Регламентируются такие виды ресурсов, как кадровые, материально-технические, учебно-методические и информационные, финансовые. Однако наиболее уязвимой стороной введения ФГОС представляется подготовка учителя, формирование его дидактической, методологической, методической, философской позиции. На решение задачи подготовки учителя к работе в условиях новой образовательной парадигмы и направ-

© Н.Е. Контров, И.А. Бугайчук

лена система методической работы, реализуемая в МОУ СОШ №11 г.Ярославля.

Стандарт разрабатывается для всей школы в целом. Именно поэтому ключевой задачей становится повышение квалификации педагогических кадров. Компонентами системы повышения квалификации учителей, функционирующими в школе, выступают:

- педагогический совет;
- методический совет;
- предметные методические объединения;
- методическое объединение классных руководителей;
- временные творческие группы учителей.

Рассмотрим каждый компонент подробнее.

Управление образовательным учреждением осуществляется через педагогический совет, главной задачей которого является объединение усилий педагогического коллектива школы на повышении уровня учебно-воспитательной работы, внедрение в практику достижений науки и передового педагогического опыта, повышение мастерства учителей. Педагогический совет формирует новое педагогическое мышление, отношения сотрудничества для реализации основных задач школы. Работа всех остальных методических органов и самообразование учителей тематически связана с проблемами, решаемыми педагогическим советом.

Главным органом, организующим, координирующим методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, является методический совет школы (МС). В состав совета входят руководители методических объединений, администрация, учителя высшей квалификационной категории. Деятельность МС школы наполнена следующим содержанием:

- формирование целей и задач методического обеспечения учебно-воспитательного процесса (УВП) и методическая учеба кадров;
- определение содержания, форм, методов повышения квалификации педагогических кадров;

– осуществление планирования, организации и регулирования методической службы, педагогических кадров, анализ и оценка результатов ее деятельности;

- решение педагогических проблем, связанных с методическим обеспечением УВП и методической учебы;
- разработка системы мер по изучению педагогической практики, обобщению и распространению педагогического опыта;
- подготовка проведения педагогического совета.

Таким образом, МС реализует задачи методической работы, поставленные на текущий год, участвует в составлении и утверждении плана методической работы школы. Информация с заседаний МС доводится до сведения педагогического коллектива, обсуждается на методических объединениях классных руководителей и предметных методических объединениях.

Временная творческая группа учителей – это объединение, созданное для совершенствования педагогического мастерства, творческого общения, организации методической работы в педагогическом коллективе, методической поддержки и помощи, для профессионального роста педагогов.

Методической работы школы в условиях перехода на ФГОС реализуется через организационно-методические, научно-методические семинары. Целью проведения данных мероприятий является формирование базовых знаний педагогов по переходу на работу по ФГОС. Важное место в данном вопросе занимает работа предметных методических объединений по изучению требований к усвоению учебных программ. Особое внимание должно быть обращено на тот факт, что изменения в содержании программ обусловлены как изменениями в предметных целях, так и в надпредметных, которые необходимо включать в учебную программу в качестве отдельных модулей. Также изучается вопрос проектирования универсальных учебных действий – личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных.

Следующим этапом становится работа методического совета по внесению изменений в технологию работы учителей. Для этого проводится панорама методических идей, в ходе которой учителя проводят открытые уроки, внеклассные мероприятия, занятия внеурочной деятельности в соответствии с основ-

ными требованиями ФГОС. По итогам панорамы проводится «круглый стол», на котором обсуждаются все аспекты проведенных мероприятий, их методологические и дидактические особенности. Итогом такой деятельности становится формирование основной образовательной программы ОУ, в разработке которой принимают участие микрогруппы учителей.

В ходе реализации представленной модели все учителя школы получают знания особенностей ФГОС, опыт проведения уроков и разработки образовательных программ в рамках новой образовательной парадигмы, планирования универсальных учебных действий, что обеспечивает успешное начало работы в новых условиях.

Критериями результативности внедрения предлагаемой системы методической работы при переходе на ФГОС являются:

- Профессиональная компетентность. Уровень квалификации. Рост профессионализма. Одним из показателей профессионального роста является аттестация педагогических кадров. Она позволяет выявлять и развивать индивидуальные особенности учителя, которые в дальнейшем обеспечивают индивидуальность стиля его мастерства. В основе аттестации в нашей школе заложены следующие принципы: всеобщность, всесторонность, коллегиальность, гласность, систематичность.

- Стремление к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию. Показателями являются способность к критическому анализу своей практической деятельности и ее обновлению; работа по теме самообразования; обобщение опыта.

- Освоение наиболее ценного опыта коллег в решении задач ОУ.

- Повышение качества успеваемости обучающихся, их воспитанности и общего развития.

- Качество методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

- Уровень адаптации молодых специалистов.

Особенности повышения преподавательской компетентности научно-педагогических работников вуза

Концепция модернизации образования не оставляет сомнений в том, что качество высшего профессионального образования, степень подготовки современных специалистов в любой отрасли экономики, науки и культуры в первую очередь зависят от уровня профессионализма преподавательского состава вуза. Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностной системе образования меняет суть, цель и мотивы образования; степень ответственности участников образовательного процесса и позицию педагога; формы, методы и средства обучения, систему контроля и оценки ЗУН (знания, умения, навыки), а значит, порождает настоятельную необходимость в повышении именно преподавательской компетентности научно-педагогических кадров, которая требует интеграции педагогических, психологических, методических, управленческих и специальных знаний и умений преподавателя.

Роль педагога сегодня меняется: из преподавателя – носителя знаний и урокодателя он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучающихся, то есть в преподавателя-менеджера. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студентов и всячески поддерживает их инициативу. Студенты – полноценные участники процесса образования, разделяющие с учителем ответственность за процесс и результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Образно говоря, проблема должна пройти «через руки студентов». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению той или иной дисциплины и связанного с ней учебного материала.

Современный педагог разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновать, исследовать, обобщать, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать, сравнить и т.д., стимулируя творческую мыслительную деятельность студентов, включение их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения, предложений и догадок. Это дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, отстаивать свою позицию. По нашему мнению, современный студент вместо получения знаний в готовом виде принимает полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного. Для организации такого процесса конструирования нового знания преподавателю необходимо обладать целым рядом профессиональных умений.

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

- организаторские;
- проектировочные;
- конструкторские;
- гностические;
- коммуникативные.

Например, гностические умения педагога предполагают его аналитические способности, способности к моделированию и синтезу. Конструкторские – требуют пространственного мышления, коммуникативные связаны со способностью выступать публично, точно и образно формулировать мысли, управлять эмоциональной сферой (своей и слушателей). Но важнейшим условием эффективной организации учебного процесса является наличие проектировочных, реализуемых в процессе проектирования, и организаторских умений, в основе которых не только деятельность, но и интуиция (педагогическое чутье). Импрови-

зационные умения – это синтез всех компонентов педагогической профессиональной компетентности, они предполагают совершенное владение своим предметом, ораторское искусство и актерские способности.

Все вышесказанное требует обновления как принципов подготовки, так и повышения квалификации педагогических кадров, а значит, и педагогической деятельности тех, кто участвует в образовательных программах.

Прежде всего, важно задать индивидуальную траекторию переподготовки конкретного преподавателя на основе первичной диагностики его личностных качеств, педагогических способностей и профессионального уровня.

Далее ведется целевая интенсивная подготовка на базе широкого набора учебных модулей с использованием методов активного и интерактивного обучения для развития организационных и проектировочных умений, артистических и импровизационных способностей при организации занятий в форме тренингов, игр, дискуссий, подготовка проектов, то есть значимым звеном в повышении квалификации научно-педагогических кадров становится выявление мотивов педагогической деятельности.

Сегодня мотивации к профессиональному росту посредством систем дополнительного профессионального образования мешает стереотипное представление о «повышении квалификации» как о малозначащем, формальном и необязательном явлении.

Мотивирование – это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Эффективность управления учебным процессом обучения педагогов во многом зависит от успешности мотивирования слушателей. Формирование внутренних мотивов к успешному обучению гораздо эффективнее внешней мотивации с помощью стимулов. Для этого необходимо создать потребность в обучении, то есть ощущение нехватки знаний; подсказать пути удовлетворения данной потребности и направление действий; оказать помощь в осуществлении этих действий; помочь добиться результата; показать профессиональный рост преподавателя, его дальнейшие перспективы.

Таким образом, обозначаются следующие концептуальные подходы к организации повышения квалификации научно-педагогических кадров:

- Обучение и повышение квалификации – постоянно развивающаяся система.

- Эта система ориентирована на образовательные потребности и ключевые преподавательские компетентности (предметные, психолого-педагогические и системно-квалитативные). Последняя связана с практической реализацией ответственности профессорско-преподавательского коллектива за качество образования по конкретной специальности. Вся команда преподавателей участвует в анализе и коррекции системы подготовки посредством проектирования своей педагогической системы как части коллективного проекта обновления управления качеством по данной специальности.

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

- Виды повышения квалификации по назначению достаточно традиционны:

- для очередной аттестации (прохождения по конкурсу);
- для вновь назначенных на должность;
- для молодых преподавателей.

По содержанию образовательные курсы могут быть проблемными, комплексными и целевыми. Возможны варианты организации обучения: на базе одного коллектива (кафедры, факультета) и командное обучение, которое наиболее перспективно в условиях модернизации высшей школы, поскольку предполагает создание коллективного проекта.

Необходимо обратить внимание и на формирование организационной компетентности преподавателя в рамках повышения квалификации.

Организационную культуру преподавателя должны развивать как содержание образовательной программы, так и собственно сама организация учебного процесса на занятиях для преподавателей высшей школы.

Миссией образовательной программы для научно-педагогических работников может быть формирование инновационной педагогической и организационной (или управленческой) компетентности на основе обучения современным образовательным технологиям.

Основные цели для ведущих программу:

- научить организовать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;

- развивать умение организовывать учебную деятельность студентов в системе разных образовательных технологий (например, РКМЧП, дебаты, портфолио, тренажер и т.п.) на основе «погружения» в роли студента и преподавателя для своих коллег;

- предоставить палитру образовательных технологий, показать возможности их пользования;

- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;

- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передачу опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационных компетенций, проектирования и использования современных образовательных технологий для обеспечения качества высшего образования;

- сформировать установку на инновационный подход к проектированию подсистем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;

- выработать практические навыки по реализации конкретных образовательных технологий в учебном процессе;

- освоить основные игротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;

- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки;

- научиться работать в команде.

Интересными формами рефлексии и самооценки могут быть оценка каждого дня занятий; заполнение экспресс-анкет по итогам модуля (блока); первоначальная оценка своей педагогической системы, ее характеристика (достоинства и недостатки), ее корректировка, итоговая работа «Анализ (модели) педагогической системы по предмету (дисциплине, курсу, блоку, модулю, занятию)» в аспекте использования современных образовательных технологий и формирования компетенции студентов; определение точек своего профессионального роста и перспектив преподавательской деятельности.

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

В результате курсовой подготовки проводится анкетирование слушателей с целью определения эффективности обучения и последующей корректировки их содержания и организационной структуры программы на основе замечаний и предложений (рефлексия организаторов повышения квалификации).

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

УДК 378.1

А.Ю. Куликов

Информационно-коммуникативные технологии в профессиональном образовании

Сегодня все чаще в образовательном процессе используются такие понятия, как информационно-коммуникативные технологии, «мультимедиа», «медийное искусство», «медиа-

© А.Ю. Куликов

культура». Они не являются синонимами, но у этих феноменов есть точки взаимопересечения.

Действительно, термин «информационно-коммуникативные технологии» может означать разные вещи, предназначенные для самых разных людей и пользователей, это сайтостроение, гипертекстовые системы, компьютерная графика, компьютерная анимация и т. д.; в средствах массовой информации – журналистика, в том числе и интернет-журналистика, речевые и социальные коммуникации и др.; в искусстве – сетевое искусство, компьютерная анимация, компьютерный видеомонтаж, режиссура звука, фильма и др.

Таким образом, под информационно-коммуникативными технологиями понимаются и мультимедийная программа-оболочка, и продукт, сделанный на основе мультимедийной технологии, и компьютерное оснащение, и информационные сети. Это особый вид компьютерной технологии, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую – речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т. п.

Благодаря одновременному воздействию на потребителя графической, аудиальной (звуковой) и визуальной информации мультимедийные средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются как в индустрию развлечений, так и в практику информационных учреждений, в том числе в образование.

Информационно-коммуникативные технологии предполагают создание и хранение ресурсов в цифровой форме с применением компьютера; они могут содержать различные виды информации (не только текстовую, но и звуковую, графическую, анимационную, видео и т. д.); их существенной особенностью является интерактивность – активное взаимодействие ресурса, программы, услуги и человека, их взаимовлияние. Пользователь может взять тот или иной интернет-продукт, например, и тут же добавить в него свои материалы, тем самым выступая его соавтором, сотворцом; они включают гипертекст.

Информационно-коммуникативные технологии позволяют преодолевать физическое пространство и через интенсификацию обмена информацией способствуют постепенному ни-

велированию разрыва между центром и периферией по концентрации культурной жизни исключительно в мегаполисах. В результате мультимедийные, и в частности интернет-технологии, которые по сути своей мультимедийны, позволяют российскому, и не только российскому, сообществу все более свободно интегрироваться в мировые культурные процессы.

Отличительной чертой современных информационных технологий является их способность не только производить некий предназначенный для употребления продукт, но и, что гораздо важнее, оказывать косвенное влияние на пользующегося ими человека, меняя его представления о самом себе.

Еще одна из возможностей информационно-коммуникативных технологий – обучение. Обучающиеся слышат и видят материал лекции и одновременно активно участвуют в управлении его подачей, например, возвращаются к непонятным или особо интересным разделам. Известно, что в процессе обучения студентами осваивается не более чем четверть предлагаемого материала. Мультимедийная же технология позволяет в 2–3 раза увеличить этот показатель, так как предоставляет возможность синкретичного обучения, то есть одновременно зрительного и слухового восприятия материала, активного участия в управлении его подачей, возвращения к тем разделам, которые требуют повторного анализа, и т. п.

Применение информационно-коммуникативных технологий в образовании и обучении перспективно как для общего образования и самообразования, так и для бизнеса и профессионального развития специалиста. В будущем роль мультимедиа в области образования будет возрастать, так как знания, обеспечивающие высокий уровень профессиональной квалификации, всегда подвержены быстрому изменению.

Многочисленные исследования подтверждают успех системы обучения с использованием компьютеров. Очень трудно провести объективное сравнение со старыми, традиционными методами обучения, однако можно сказать, что внимание во время работы с обучающей интерактивной программой на базе мультимедиа, как правило, удваивается, поэтому освобождается дополнительное время. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а

приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше.

В связи с тем, что рынок информационно-коммуникационных технологий постоянно меняется, значительно совершенствуется и его программное обеспечение. Появляются новые программы, соответствующие аппаратным возможностям современных компьютеров.

Процесс создания мультимедийных программ напоминает игру с конструктором. Из больших объектов (готовых записей, звуков и рисунков, программ – проигрывателей файлов, заготовок меню и т. д.) строится программа с великолепным пользовательским интерфейсом.

Особую группу среди мультимедийных продуктов составляют онлайн-ресурсы. Существуют классификации, обусловленные особенностями этого вида ресурсов.

В качестве примера классификации обучающих интернет-ресурсов приведем следующую классификацию, согласно которой названные ресурсы можно поделить на классы:

- электронные энциклопедии, справочники, учебники (содержащие только изложение материала);
- электронные учебники-тренажеры, позволяющие не только изучить материал, но и ответить на контрольные вопросы и выполнить ряд упражнений на закрепление материала (объем, качество вопросов и упражнений, возможность пополнения, изменения и создания новых заданий и упражнений зависят от авторов учебного пособия, от того, используют ли они современные технологии, как-то: нейролингвистическое программирование, тематический анализ результатов опроса и т. д.);
- контролируемые среды, позволяющие проконтролировать уровень изученного материала (их качество также различно);
- комбинированный ресурс, включающий несколько компонентов: адаптивный, расширяемый, позволяющий произвольно компоновать имеющийся материал, содержащий не только документальную, но и методическую проработку учебного курса, элементы искусственного интеллекта для учета индивидуальных особенностей каждого ученика, использующего

данное пособие;

- творческие среды, позволяющие ребенку с самого раннего возраста проявлять и развивать свои способности при работе над проектами, желательно мультимедийными (для выявления всего спектра одаренности каждого ребенка), при этом не только пассивно получать готовый материал, но и выдвигать свои версии и формировать свои миры;

- программы-конструкторы, с помощью которых становится возможным проведение исследований в различных узкоспециализированных областях знаний;

- мультимедийные развивающие игры.

Эти ресурсы могут быть рассмотрены и с другой точки зрения:

- как источник нового взгляда на методику подачи изучаемой темы;

- как источник новых компонентов, которые можно включить в свое учебное пособие или в свою методику в том контексте, в котором это видит конкретный учитель, а не авторский коллектив;

- как источник для постановки перед обучаемыми разного рода проблем;

- как задачник по программированию, по современным информационным технологиям, по требованиям к дизайну, эргономике, методике подачи материала;

- как инструмент для работы над сетевыми проектами, что позволяет углублять знания в предметной области, помогает выявить новые грани личности, порождает дух конкуренции, соревнования, поиска новых оригинальных решений, помогает понять требования к современному учебному пособию;

- как источник тем для проектов и исследований.

Существенные перемены в экономике, общественной жизни и культуре требуют трансформации системы подготовки специалистов, выработки и осуществления нового механизма вхождения в жизнь человека, обладающего необходимыми социальными и профессиональными качествами, которые дает ему образование. В настоящее время мы наблюдаем изменение парадигмы не только социальной жизни, но и образования.

Система образования является «самым опасным местом» современной цивилизации, но она оказывается и самой главной надеждой. Одна из сложнейших проблем, которые поставила современная действительность перед человечеством, – это проблема человека в меняющемся мире. Сегодня именно человек стал главным фактором развития и одновременно главным фактором риска.

Наиболее значимыми отличительными чертами уже формирующейся системы образования называют:

- переход от «обучения» к «образованию» и формированию открытой системы образования;

- применение новых, и прежде всего мультимедийных, информационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний;

- формирование новых специальностей и специализаций в области мультимедиа, отвечающих потребностям информационно-зависимого общества и рынка труда в новом тысячелетии.

Мультимедиа в системе образования – явление достаточно новое. Медиаобразование в документах ЮНЕСКО понимается как «обучение теории и практическим умениям овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как части специфической области в педагогической теории и практике. Медиаобразование отличают от средств массовых коммуникаций как вспомогательных средств в преподавании других областей знания. Начальный этап медиаобразования связывают с 1960-70-ми гг., второй этап – 1980-е гг. и третий этап называют мультимедийным медиаобразованием с конца 1990-х гг., он был вызван бурным развитием компьютерных технологий».

С развитием новых информационных технологий расширяется спектр информационных ресурсов и услуг, создаются условия для формирования единого глобального информационного и образовательного пространства, а в связи с этим становится иной система образования.

Важным условием реализации и воплощения мультимедиа в образовательном пространстве является наличие соответ-

ствующего оборудования и структурных подразделений, например кафедры и мультимедийные лаборатории, объединяющих все средства обучения и обеспечивающих в целом высокий уровень подготовки в области мультимедиа, необходимый для изучения и создания тематических видео- и аудиопроектов; перевода аудио- и видеoinформации в ЭВМ, использования видео- и аудиоматериалов в учебной работе. Необходимо также иметь медиатеку, т. е. специальное подразделение библиотеки для накопления, хранения, систематизации различных видов образовательных ресурсов и обеспечения доступа к ним.

Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий дает основания говорить о реальной возможности создания системы дистанционного обучения, позволяющей на основе новых информационных технологий обеспечивать эффект непосредственного общения между преподавателем и обучаемым, независимо от того, на каком расстоянии они находятся друг от друга. Это всегда было преимуществом и отличительной чертой очного обучения.

В России с 1995 г. Министерством образования предпринят ряд шагов для развития открытого образования, а в марте 2012 г. внесены соответствующие изменения в Федеральный закон «Об образовании», позволяющие развивать дистанционные формы обучения

Становление и последующее развитие системы дистанционного образования в будущем должно привести к созданию электронных библиотек и университетов распределенного типа, которые станут реальной основой формирования единого образовательного пространства для всего мирового сообщества, в том числе для тех его членов, кто по тем или иным причинам лишен свободного доступа к образованию.

Новые информационно-коммуникационные технологии открывают двойные возможности их использования в системе высшего образования.

С одной стороны, они позволяют вузам охватить новые категории студентов, преодолев существующие временные и пространственные ограничения; с другой стороны, предоставляют новые средства обучения, открывают новые горизонты преподавания, обучения и оценки знаний, усиливают исследова-

тельские возможности, позволяют внедрить новые, более эффективные модели администрирования и управления.

Технология представляет собой постоянно действующий фактор перемен во всех сферах общественного развития, в том числе и в высшем образовании.

Несомненны преимущества мультимедийных технологий как средств обучения. Это:

- 1) возможность сочетания логического и образного способов освоения информации;
- 2) активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности. Общеизвестно, что пропускная способность зрительного анализатора превышает способности слухового анализатора; это позволяет зрительной системе доставлять человеку до 90% всей принимаемой им информации;
- 3) интерактивное взаимодействие, общение в информационно-образовательном пространстве, которое позволяет студенту познавать новое и вместе с тем реализовывать свои потенциальные возможности.

Включаясь с учебный процесс, где используются мультимедийные технологии (сетевые инициативы, электронные пособия и др.), обучаемый становится не объектом, а субъектом коммуникативного общения с преподавателем. Это принципиально важный момент в педагогике сотрудничества.

Все современные образовательные технологии направлены в том числе и на то, чтобы приучить учащихся работать самостоятельно, так как именно самостоятельность дает возможность успешно адаптироваться к работе, в том числе и связанной с быстро меняющимися технологиями. Таким образом, одна из задач обучения состоит в том, чтобы научить и приучить студента самостоятельно работать с учебной, а затем производственной и научной книгой, в частности – с электронной. Но особенно важно такое умение при заочном обучении, когда общение студента с преподавателем приобретает эпизодический характер. Современная разновидность заочного обучения – дистанционная подготовка специалистов или дистанционное обучение – преимущественно основана на самостоятельной работе студента.

Дистанционная форма обучения – это получение образо-

вательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных информационных технологий, таких как электронная почта, телевидение и глобальная сеть Интернет. Дистанционное обучение можно использовать для получения высшего образования, для повышения квалификации и переподготовки специалистов, для проведения периодических проверок знаний и навыков персонала.

Дистанционное обучение обязательно требует наличия специального модульного программного обеспечения для поддержки дистанционного образования. Последнее должно обеспечивать выполнение следующих функций:

- инструментальной и методической поддержки авторских коллективов при подготовке материалов для распространения в рамках виртуального учебного центра;
- инструментальной поддержки процессов управления корпоративными знаниями;
- поддержки проведения собственно дистанционного обучения;
- обеспечения дистанционного тестирования и прием зачетов и экзаменов.

Образование должно стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получения послевузовского и дополнительного образования. Для этого необходимо: диверсифицировать структуру образовательных программ, дав возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, таким образом создав содержательную основу для перехода к принципу «образование для всех».

Именно с новыми информационными технологиями сегодня связывают реальные возможности построения открытой образовательной системы, позволяющей каждому человеку выбирать свою собственную траекторию обучения. Технологии обучения напрямую связываются с такими важнейшими дидактическими возможностями компьютера, как индивидуализация

учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптированности учебных программ.

УДК 378.1

А.А. Ляндаев

Информационно-методический комплекс как средство совершенствования образовательного процесса в вузе

Образовательная деятельность высшего военного учебного заведения включает в себя организацию и проведение учебной, воспитательной, методической и научной работы. Содержание каждой из этих составных частей образовательного процесса в основном определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и квалификационными требованиями к выпускнику. Реализацию этих требований обеспечивает основная образовательная программа высшего профессионального образования с учетом вида высшего учебного заведения.

Высокое качество профессиональной подготовки - одно из основных требований к выпускнику военного вуза. Требования к качеству подготовки военных специалистов реализуются в условиях существующих противоречий: ограниченного времени на подготовку специалистов и роста объема необходимой для усвоения информации.

Преподаватели Ярославского филиала военного учебно-научного центра ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» на протяжении многих лет в условиях дефицита учебного времени решают традиционные задачи обучения в военном вузе: обеспечение качественного обучения курсантов; ознакомление обучаемых с современными тенденциями развития науки, вооружения и военной техники зарубежного и отечественного производства, которые будут поступать на вооружение; привитие курсантам устойчивых умений и навыков эксплуатации вооружения и военной тех-

© А.А. Ляндаев

ники в соответствии с их должностным предназначением.

Очевидно, что успешное решение подобных задач в ограниченные сроки возможно только при наличии определенных условий: высоком методическом мастерстве преподавателя, его компетентности не только в пределах преподаваемой дисциплины, но и в других вопросах.

Одним из путей, способствующих разрешению вышеуказанных задач, является применение в образовательном процессе современных информационных технологий. Достоинства этих технологий известны: возможность аккумулировать большой объем динамично изменяющейся информации, возможность оперативного доступа пользователя к любому блоку информации, возможность дистанционного доступа к источнику информации и т.п.

Современные информационные технологии в ходе организации и осуществления образовательного процесса в вузе должны не только применяться, но и быть максимально адаптированы к нему, использоваться максимально эффективно. Этому будет способствовать создание на кафедрах филиала информационно-методического комплекса дисциплин (ИМК).

По своей структуре ИМК должен содержать несколько блоков информации: учебный, методический, научный.

Учебный блок будет включать электронные версии учебных пособий с контролирующими программами, курс лекций по дисциплине.

Методический блок будет содержать выписку из учебного плана, учебную программу, тематический план дисциплины, методические разработки для проведения всех видов занятий, демонстрационные модели (слайды, видеофильмы, презентации), перечень учебно-наглядных пособий.

Научный блок должен соответствовать тем областям науки, которые затрагивает учебная дисциплина, и будет включать статьи, доклады на конференциях, отчеты по научно-исследовательской работе и т.п. Приоритетное значение должно отводиться научным разработкам своего вуза.

При создании ИМК необходимо учесть взаимосвязи различных дисциплин, изучаемых в вузе, практический опыт войск, опыт войн и военных конфликтов. Он должен быть тесно увязан

с содержательной частью электронного каталога методических кабинетов кафедры и филиала.

Таким образом, ИМК должен быть максимально интегрирован в образовательный процесс, поэтому его можно назвать интегрированным информационно-методическим комплексом (ИИМК).

Объем ИИМК должен быть оптимизирован под структуру учебной дисциплины, систематически корректироваться и дополняться более современными моделями, сочетающимися с выбранными методами и формами обучения.

Необходимо обеспечить доступность ИИМК потребителям через компьютерную сеть в масштабах кафедры и вуза.

Цель создания ИИМК – качественное улучшение деятельности кафедры и отдельно взятого преподавателя, а в результате – совершенствование всего образовательного процесса в вузе.

ИИМК преподавательским составом может использоваться по нескольким направлениям: при подготовке к занятиям; при разработке (переработке) методических материалов к различным видам занятий; при разработке учебников и учебных пособий; при подготовке различного рода дидактических материалов; при поиске информации по актуальным направлениям развития науки и техники и т.п.

Важно отметить, что аккумулирование всей необходимой для образовательного процесса информации в едином интегрированном комплексе облегчит и ускорит ввод в строй молодых преподавателей.

Для подготовки материалов ИИМК преподаватели кафедр должны свободно владеть персональными компьютерами и мультимедийной аппаратурой, освоить определенный перечень компьютерных программ. В отдельных случаях возникнет необходимость привлечения к данной работе специалистов отдела информационных технологий филиала. Использование подобного рода образовательных технологий должно предполагать предварительную подготовку пользователей ИИМК (обучаемых) к его освоению: овладение навыками работы на персональном компьютере, изучение методики изложения и представления информации в соответствии с предлагаемой структурой, изуче-

ние порядка работы с необходимым пакетом компьютерных программ.

Важным результатом практического применения ИИМК с предложенными методиками явится тот факт, что подготовленный учебный материал привнесет увлекательность в процесс обучения, вызывает интерес к дисциплине и дает обучаемым дополнительные возможности при освоении достаточно сложных блоков информации.

ИИМК может использоваться при дистанционных методах обучения, а также при необходимости и в определенных рамках выпускниками филиала и специалистами воинских частей.

УДК 37.01

В.Л. Маслехин

Некоторые проблемы диалектики философии и педагогики

Философию, особенно русскую, изначально отличало стремление проявиться в различных сферах бытия человека. Русская философия всегда была практически направленной. Эта особенность отечественного философствования является одной из причин того, что в России философия и педагогика были тесно связаны, оказывали взаимное влияние как в теории, так и на практике. Большинство русских мыслителей считали педагогику практическим полем воплощения философских идей и одновременно указывали на значительные теоретические возможности педагогики при рассмотрении целого ряда философских проблем. Еще в XIX в. К.Д. Ушинский попытался внедрить в педагогическое сознание идеал естественно-научного знания и тем самым вывести учителей из «метафизического тумана», в котором они пребывали. По прошествии почти полутора столетий развития науки о воспитании наблюдается процесс нового ее сближения с философией. Задуманная К.Д. Ушинским как фактическая наука, педагогическая антропология приобретает в по-

следние годы философские черты: возникают такие дисциплины, как философия воспитания, философия образования, педагогическая аксиология, педагогическая эпистемология и т.п.

Русская педагогика всегда отражала наиболее популярные философские тенденции времени, а отечественные педагоги сами непосредственно занимались философскими проблемами, разрабатывали те или иные философские течения. И в педагогике, и в философии, особенно первой половины XX в., воспитание относили к приоритетной области человеческой жизни, видели в нем путь преобразования человека и человечества, а педагогические проблемы рассматривали исходя из философских методологических оснований, философской антропологии. «...Пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее чем игнорирование законов природы. Этим тезисом Гессен предупреждал, насколько деструктивным для человека и общества может быть пренебрежительно-снисходительное отношение философии к педагогике, образованию, воспитанию, как разрушительно и неуважительное отношение педагогики к философии» [11, с. 4].

На рубеже XX и XXI вв. необходимость единства философии и педагогики была ясно осознана, начался поиск философских оснований новой образовательной политики. Несмотря на сложность и противоречивость этого поиска, сам факт его развития важен и продуктивен для дальнейшего функционирования образовательной системы в России. Проблема постнеклассического образования сформировалась в последние десятилетия под воздействием коренных изменений, произошедших в социальном статусе всей системы образования и его роли в социально-экономическом развитии в мире и в России. Отмечаются следующие изменения, влияющие на образование: интеграция образования, науки и промышленности; становление системы непрерывного образования; интеграция средней и высшей школы; автономизация университетов с усилением их ответственности за весь комплекс процессов подготовки кадров с высшим образованием и высокой квалификацией; усиление роли образования в экономике развитых стран; становление науки об образовании как новой парадигмы в корпусе знаний об образовании, сменяющей парадигму педагогики как науки об обучении и воспи-

тании в школе. Современная наука не дает однозначного ответа на вопрос о происходящих изменениях в образовании. Сложность решения проблемы усиливается тем, что существуют разные взгляды на это явление.

Исследования образования приобрели особую остроту в конце XX века в связи с его кризисом, который связывают с кризисом философских основ образования. Происходит становление философии образования как области исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности [5, с. 9]. Этот процесс получает неоднозначные оценки членов педагогического сообщества. Так, Н.Я. Ларнер отмечает: «Категория «философия образования» получит обоснованное право на гражданство в том случае, если будет содержательно раскрыта, т.е. если будут обозначены те проблемы, которые только ей и подвластны, в отличие от проблем, решаемых теорией образования и ее методологией. Пока еще не время для признания целостной философии образования, речь идет всего лишь о философских вопросах образования» [10, с. 17]. Н.Д. Никандров предлагает временно принять обозначение философии образования: «Этот термин можно принять на данном этапе, пока у нас не будет четких критериев отнесения этих вопросов к другим областям (методологии педагогики, общей педагогики, антропологии образования, социологии образования)» [12, с. 6].

Исследователи выделяют несколько основных подходов к определению статуса философии образования. По мнению Б.Л. Вульффонсона, можно определить четыре содержательных типа философии образования [2, с. 14]. Рассмотрим их.

Первый связан с предположением о том, что философия образования, как и многие другие отрасли частнофилософского знания, есть специфическая прикладная философия или раздел философии, предметом которой являются общие вопросы образования, изучаемые с философских позиций. «Философии образования как отрасли научных знаний не существует, исследованию же подлежат актуальные философские проблемы теоретической педагогики и всей сферы образования» [14, с. 15]. При таком подходе общие философские положения прилагаются для

обоснования статуса образования и закономерностей его развития. Второй подход к определению статуса философии образования представляет философию образования как синоним общей педагогики. По мнению В.В. Кумарина, «научная педагогика была, есть и останется философией образования» [7, с. 17]. Третий подход представляет Б.С.Гершунский: «Философия образования - это самостоятельная область научных знаний, предметом которой можно считать наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования» [3, с. 90].

Пересечение философии образования с исходными для нее дисциплинами – философией, педагогикой, социологией, психологией, логикой, историей, культурологией и другими – позволяет говорить о междисциплинарном характере философии образования, но в то же время подталкивает к интенсивному поиску ее собственной ниши в системе знания. Проблематика и подходы к исследованию тех или иных объектов образовательной деятельности не устоялись. И это открывает поиск нетрадиционных путей, возможность для проявления креативности. Философия образования, интегрируя и конкретизируя теоретико-методологический аппарат общей философии и используя знания, накопленные специальными науками, вырабатывает отношение к педагогической действительности, ее проблемам и противоречиям, наделяя эту действительность определенными смыслами и выдвигая возможные концептуальные варианты ее преобразования.

Четвертый подход определяет философию образования как общую теорию мира и человека. И.П. Савицкий под термином «философия образования» подразумевает определенную систему представлений о мире и месте человека в нем. Сама система определяет содержательную структуру, основные организационные принципы, цели образования [13]. Философия образования ассимилирует знания других наук, рассматривающих проблемы образования в своей логике, в своем специфическом ракурсе, в их наиболее обобщенном, концептуальном виде. В таком виде философия образования представляет научно обоснованную и общественно признанную научную парадигму, означающую по Т.Куну «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель поста-

новки проблем и их решений научному сообществу» [8]. Такой подход к философии образования вносит в ее статус следующие моменты: признание научного характера знаний, синтезируемых в философии образования; один-единственный целостный объект – образование во всех его ценностных, системных, процессуальных и результативных характеристиках; многообразие предметных областей исследования объекта – образования, что предопределяет принципиальную интегративность, междисциплинарность научного знания философии образования.

Для разработки философии образования XXI века необходимо рассмотрение вопроса о содержании самой философии, являющейся на современном этапе многоконцептуальной. Н.А. Антипин отмечает плюралистический характер современной философии, в соответствии с которым «в мире нет единого философского знания как системы, нет одной общей философии. Современная философия, как и вся история философии, имеет плюралистический характер. Она состоит из множества направлений, течений и концепций, имеющих различный мировоззренческий характер и находящихся в отношении противоречия друг к другу. Поскольку в настоящее время существует множество философий, то в применении их к исследованию образования возникает множество философий образования. Среди них можно выделить платоновскую, марксистскую, прагматистскую и другие философии образования» [1, с. 15-27]. В связи с этим справедливым является вопрос о том, какую философию необходимо положить в основание современного образования.

Постмодернистское образование требует «постформального мышления». Его основными чертами является не воспроизводство знаний, а «производство своих собственных знаний»; открытие в себе новых возможностей, самореализация своего потенциала; метаморфическое познание – возможность видеть связь между противоположными вещами; видение общего и частного в их взаимодействии; понимание контекста; нелинейное понимание причинности; рассмотрение мира как текста, признание ученика «интерпретирующего», а не объясняющего; ноосферное видение связи разума и биосферы [9, С. 29]. Глобальная сеть, виртуальное пространство проникают и в систему образования. Дистанционное образование, виртуальные университеты,

общение с преподавателями и другими членами учебного сообщества по электронной сети, по электронной почте прочно вошли в нашу жизнь, но не получили должного осмысления в философском пространстве образовательной мысли.

Обычно в истории науки выделяют несколько стилей мышления: классический, неклассический и постнеклассический. Классический способ мысли представляется линейной цепочкой рассуждений, в рамках жесткого детерминизма. Такое мышление до сих пор господствует в современном образовании. Неклассический способ мысли в науке акцентирует отношения объект - субъект, в образовании он представляет образовательный процесс как педагогическое отношение, как диалог между учителем и учениками, как коммуникацию между всеми участниками педагогического процесса. Современная модель образования создается в совместном синергетическом взаимодействии разных сфер культуры и разных способов освоения мира (научном, художественном, философском, религиозном), рождая новое синергетическое видение мира, основанное на его многомерности, на вероятностно-статистических закономерностях, самоорганизации сложных открытых саморазвивающихся систем и сложной иерархичности.

Без философского понимания прогностических функций и технологических возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегии и политики в данной сфере, адекватное правовое регулирование образования как важнейшей социальной системы, на продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации многоплановой образовательной деятельности. «Системная философия образования понимается нами в широком всеобъемлющем аспекте, как метатеория и метапрактика образования. Переход к новым формам философствования связан с переосмыслением целого ряда фундаментальных философских категорий. Социокультурная ситуация начала XXI века привела к тому, что часть общенаучных и философских категорий реально наполняется новым содержанием. (...) Для философии образования важно, что системная философия не отбрасывает последнюю, а вбирает ее лучшие черты. И не только их, но и лучшие достижения иных философских систем, других систем знания, творчески синтези-

руя всеобщие достижения человечества в концептуальную целостность» [4, с. 79].

Самобытность философии в педагогическом пространстве превращает ее в другую философию, способную внести качественные изменения в педагогическую идеологию. Согласно современным отечественным подходам [6], философия образования – это философия педагогических отношений. Не неразрывная связь педагогики с философией, которая из плодотворного источника и фактора превратилась в едва ли не основной тормоз развития педагогической науки, не прямой перенос философских постулатов в массовую практику, как это десятилетиями практиковалось в советской школе, а принципиально новое парадигмальное направление гуманитарной мысли. Это качественно новый феномен, который значительно шире известных на сегодняшний день концепций философии образования.

Библиографический список

1. Антипин, Н. А. Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI века [Текст] / Н. А. Антипин // Инновации и образование: [Сб. матер. конф.]. Вып. 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
2. Вульффонсон, Б. Л. Философия образования [Текст] / Б. Л. Вульффонсон // Педагогика. – 1995. – № 3.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1998.
4. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1998.
5. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинов. – М., 2000.
6. Корнющенко, Д. И. Философия образования (приложение к «Интегральной диалогике») [Электронный ресурс] / Д. И. Корнющенко. Режим доступа: http://lit.lib.ru/k/kornjushenko_d_i/text_0040.shtml.
7. Кумарин, В. В. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика» [Текст] / В. В. Кумарин // Педагогика. – 1995. – № 3.
8. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Томас Кун. – М., 2002.
9. Kincheloe, J. Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern [Text] / J/ Kincheloe. – Westport, 1993. – P. 26.
10. Лернер, Н. Я. Философия образования: круглый стол [Текст] / Н. Я. Лернер // Педагогика. – 1995. – № 3.
11. Наумов, Н. Д. Философские основания педагогических теорий в России в XX в. [Текст] / Н. Д. Наумов: Дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург: [б.и.], 2004.
12. Никандров, Н. Д. Философия образования: круглый стол [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1995. – № 4.
13. Савицкий, И. П. О философии глобального образования [Текст] / И. П. Савицкий // Философия образования для XXI века. – М., 1992.
14. Филонов, Г. Н. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика» [Текст] / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1995. – № 3.

УДК 378.1

О.Н. Монахов

Правовая культура и правовое воспитание в системе подготовки офицера в современных условиях

Модернизация, проводимая в России, имеет курс и на построение правового государства. В «Основах государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», утвержденных Президентом России в 2011 г., отмечается, что «развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере

© О.Н. Монахов

реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надёжной защищённости публичных интересов» [10].

В новых условиях функционирования нашего государства, по мнению Г.А. Фирсова, задача, прежде всего, состоит в формировании у студентов учебных заведений правовой культуры, чтобы они, во-первых, были достойными гражданами своей страны, понимали свою роль, возможности и ответственность в обществе, знали свои права и обязанности; во-вторых, чтобы они получили необходимые для их профессиональной деятельности правовые знания и приобрели навыки, позволяющие им самостоятельно понимать действующие законы, юридические нормы, умело разбираться в них и применять в профессиональной деятельности [6].

В своей профессиональной деятельности офицер выполняет ряд функций:

- общественно-политическая (офицер обязан твёрдо и последовательно проводить в жизнь политику и законы государства, военно-политические решения, стоять на страже интересов народа);

- организационно-управленческая (офицер организует, упорядочивает, регулирует общую деятельность подчинённых, ставит задачи, планирует их выполнение и контролирует исполнение своих распоряжений, предъявляет требования к воинам, поощряет их, мобилизует на решение конкретных задач);

- военно-специальная (офицер – военный специалист, является знатоком теории и практики военного дела, оружия и боевой техники своего подразделения, части, вероятного противника, его сильных и слабых сторон);

- военно-педагогическая (офицер организует и лично осуществляет воспитание и обучение подчинённых, проводит воспитательную работу с целью повышения боеготовности, укрепления дисциплины, формирования морально-политических, боевых и психологических качеств воинов);

- административно-хозяйственная (офицер заботится о размещении и быте подчинённых, их питании, одежде) [3].

Реализация данных функций предполагает наделение офицера властными полномочиями, основанными на принципе единоначалия. Осуществление данных полномочий потребует от военнослужащих знания правовых норм, широкого политического и экономического кругозора, соответствующих профессионально-этических качеств. В то же время вступление в должность командира или руководителя может быть связано с получением материальных и нематериальных благ. Порой это влияет на отдельные качества руководителя, когда государственная воля трансформируется в личную, а государственная власть используется в собственных интересах. Поэтому задачей правового воспитания является формирование законопослушной личности. Вышеуказанное еще раз подчеркивает необходимость и актуальность модернизации процесса формирования правовой культуры в военных вузах.

Правовую культуру можно рассматривать как совокупность правовых знаний, убеждений и установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям общества [5]. Данный тип культуры включает определенный уровень правового мышления и чувственного восприятия действительности, качественного состояния процессов правотворчества и реализации права, специфических способов правовой деятельности.

Исходя из этого, современной наукой выработана формула, согласно которой правовая культура человека включает следующие качества: знание права и понимание его сущности и принципов; уважение закона, убежденность в справедливости права и гуманности правосудия; привычка соблюдать правовые предписания; способность обеспечить реализацию права в соответствии с его смыслом и целями [9].

На практике это предполагает организацию учебного и воспитательного процесса, в ходе которого происходит овладение правовыми знаниями, формирование правовой убежденности, иницируемой ценностной позицией и проявляющейся в социально-правовой активности.

В соответствии с указанной выше формулой можно выделить в правовом обучении будущих офицеров следующие компоненты.

Правовые знания:

- основы законодательного регулирования будущей профессиональной деятельности;
- конституционные основы обороны страны, военного строительства и руководства Вооруженными Силами;
- нормы основных законодательных актов, регламентирующих осуществление полномочий органами военного управления в Вооруженных Силах, воинскую обязанность, комплектование Вооруженных Сил военнослужащими, порядок прохождения военной службы военнослужащими;
- основные положения международного гуманитарного права.

В результате представления о системе права у курсантов формируется ориентация, установка на определенные образцы служебной деятельности.

– Опыт осуществления способов учебно-познавательной деятельности, включающий в себя наряду со знаниями интеллектуальные умения и навыки. Прежде всего, это умение определять связь правовых знаний со спецификой и основными сферами деятельности офицера.

– Опыт гражданско-правовой активности. Этот опыт включает умения и навыки анализа политических, экономических, социальных процессов и принятия решений в рамках конституционно-правового пространства, а также использование полученных знаний в системе общественно-государственной подготовки.

– Опыт ценностного отношения к праву, правовым знаниям, законопослушного поведения. Ценностные ориентации являются элементом внутренней структуры личности и закреплены ее жизненным опытом, способствуют ограничению всего значимого и существенного для данного человека от всего остального.

Для того, чтобы жить в обществе, человек должен усвоить систему сложившихся духовных и нравственных ценностей, норм и требований. С.Ф. Анисимов рассматривает этот процесс как установление ценностного отношения, которое представляет собой выяснение качества явления: положительного или отрица-

тельного, существенного или несущественного с точки зрения потребности человека. При этом следует сказать, что понятие ценности отражает не столько факт возникновения ценностного отношения между явлением и потребностью в нем, сколько определенное качество этого отношения, которое фиксируется в сознании в виде оценки [2].

В современных условиях основу правовой культуры будущих офицеров могут составить следующие взаимосвязанные группы ценностей:

- Государственные ценности.
- Общечеловеческие ценности.
- Ценности гражданина страны.

Личность курсанта в процессе вузовского образования приобретает необходимые правовые знания, которые превращаются в устойчивые убеждения, а затем становятся руководством к действию только при наличии определенных педагогических условий. Вузовское правовое просвещение необходимо рассматривать как важный этап овладения правовой культурой, ориентации индивида на законопослушное поведение, формирование правовой составляющей его мировоззрения.

Специфика процесса формирования правовой культуры зависит, прежде всего, от объективных особенностей, качеств и достоинств российского права и его норм. Свойства права (волевой и нормативный характер, формальная определенность и т.д.) накладывают отпечаток на процесс формирования, делают его специфически «правовым», так как само объективное право – не только исходная база этого процесса, но и основной материал, источник для него.

Между тем, можно выделить ряд факторов, оказывающих негативное влияние на процесс правового обучения и воспитания. Во-первых, процесс обучения праву строится на «вчерашних» законах, а актуальные нормативно-правовые акты будут заложены в учебники через несколько лет. Во-вторых, огрехи законотворчества, связанные с тем, что новый закон подвергается дополнениям и изменениям. В-третьих, увеличение объема специальной информации, проявляющейся в развитии нормативно-правовой базы в различных сферах профессиональной

деятельности. В-четвертых, мало уделяется внимания совершенствованию и оптимизации правовой работы.

Говоря о роли информации, следует также отметить, что она усваивается индивидом зачастую при получении тех правовых сведений, которые имеют для него практическое значение, притом в данный момент. В ряде публикаций отмечается, что студенты старших курсов и выпускники вузов несколько большее значение в формировании правовых знаний отдают самообразованию и информационным программам, таким как Консультант, Гарант и другие [8].

Внедрение информационных технологий в систему правового обучения и воспитания является инновационными по замыслу и методике осуществления. Современные технологии, воплощенные в виртуальном пространстве и за его пределами, позволяют отступить от традиционных форм обучения, своевременно изучать актуальную правовую информацию.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют обеспечить условия для формирования правовой грамотности. В содержательном плане это проявляется в использовании сети Интернет, электронных библиотек, медиатек, которые позволяют использовать информационные материалы для формирования различных точек зрения на существо проблемы. Данные технологии расширяют возможности образовательной среды и методы развития правового мышления.

Следует отметить, что гражданин, в том числе и военнослужащий, получает правовые знания не только благодаря знакомству с текстом нормативного акта, но и из средств массовой информации, неофициальных источников (от соседей, товарищей, знакомых), наблюдая деятельность правоохранительных органов и командиров (начальников). Вместе с тем, важная роль в повышении правовой культуры принадлежит средствам массовой информации. Как отмечает Е.С. Гришанова, в настоящее время широко распространено мнение, что именно СМИ формирует многие мнения, привычки, традиции, образцы поведения и т.д. [4].

Следует заметить, что эти знания могут существенно отличаться от текста правовой нормы и, безусловно, в силу такого своего качества не являются адекватными официальной право-

вой информации. Подобные «знания» могут вести к нарушениям установленного правопорядка.

Данные социологических исследований позволяют сделать вывод о том, что большинство граждан России в целом склонны решать проблемы правовым путем. Примерно такой же процент подтверждает это и в опрошенных воинских коллективах. Те, кто склонен решать возникающие проблемы правовым путем, считают, что для этого им необходимы знания гражданского, трудового, жилищного права, законов о военной службе, социальной защите граждан, пенсионного законодательства и т.д. Многие нуждаются также в знании Конституции России, налогового и уголовного законодательства, семейного, земельного и административного права.

Правовое обучение и воспитание в военном вузе представляет один из оптимальных и интенсивных способов вхождения курсанта в мир правовой культуры, освоения правовых знаний и культурных ценностей. Правовая культура функционирует во взаимодействии с политической, нравственной, эстетической и другими видами культуры. Формирование правовой культуры у будущих офицеров происходит в процессе изучения учебной дисциплины «Правоведение», общевоинских уставов и ряда других учебных дисциплин, которые предусматривают освоение правовых знаний, формирование умений и навыков, необходимых в служебной и гражданской деятельности.

На занятиях по военному праву курсанты изучают законы государства, определяющие права и обязанности граждан России, функции и правовые основы деятельности Вооружённых Сил. Изучение этой дисциплины способствует формированию у обучающихся понимания конституционного и воинского долга, политических и правовых процессов в обществе и государстве, военной политики, основных положений концепций безопасности страны и военной доктрины.

В то же время в формировании правовой культуры определенную роль играют и другие гуманитарные и социально-экономические науки.

Особое место в формировании правовой культуры занимает изучение истории России с её многочисленными нравственными и патриотическими примерами. Определенные воз-

возможности для формирования правовой культуры предоставляет изучение ими экономики. Анализ экономических реформ, проведенных в России, говорит о необходимости строить нашу экономику с учетом национальных традиций, национальной психологии и культуры, а не в расчете на универсальные рыночные механизмы. Академик Л.И. Абалкин отмечал: «Опыт реформирования показал неэффективность шаблонных, стандартизованных решений, не учитывающих принадлежность к тому или иному типу цивилизационного развития, особенности духовного склада населения, традиционной системы ценностей» [1]. Понимание событий и процессов, проходящих в российской экономике, задач ее реформирования в соответствии с национальными интересами, места и роли в этом процессе армии и оборонно-промышленного комплекса способствует формированию убежденности в необходимости защиты Отечества в современных условиях.

Следует сказать о психологии и педагогике. Будущим офицерам предстоит трудная задача. На занятиях по психологии и педагогике следует вооружить обучающихся знаниями, умениями и навыками, необходимыми для правового воспитания подчиненных. Это воспитание должно включать изучение и прогнозирование социально-психологических процессов в воинских коллективах, профилактику негативных явлений, формирование правовых качеств с учетом различных категорий личного состава, каждой личности.

В соответствии с вышеизложенным можно сказать, что социально-гуманитарные науки содержат совокупность элементов, которые получают ценностную ориентацию благодаря правосознанию. Уровень правовой культуры личности определяется ее правосознанием. Правосознание – это совокупность представлений и чувств, выражающихся не только в знании права, но и отношении к нему, уважении его социальной ценности, а также уверенность навыков правомерного поведения [5]. Каждый человек постоянно нуждается в правосознании и пользуется им. При этом оно выступает, во-первых, в качестве творческого источника права и правопорядка в обществе и государстве, во-вторых, механизма воздействия в юридически значимых ситуа-

циях или выбора варианта поведения, в-третьих, критерием оценки поведения.

Правосознание выполняет следующие функции:

- познавательную функцию, которая характеризуется определенной суммой юридических знаний и умений. Сознательное усвоение правовых знаний предполагает уяснение смысла и целевого назначения правовых норм на основе сформировавшихся важнейших правовых понятий. Осознание правовых понятий расширяет кругозор личности, содействует повышению ее общей культуры, помогает ей глубже понять отношения в обществе и лучше ориентироваться в этих отношениях, существенно влияет на осознание жизненных целей, на поведение личности;

- оценочную функцию, которой соответствуют система оценок и мнений по юридическим вопросам или оценочные отношения к праву и практике его применения. Правовые суждения выполняют функцию внутреннего регулятора поступков и деятельности человека, формируя мотивы поведения, его цели;

- регулятивную функцию, осуществляющуюся посредством правовых установок и ориентаций. Познаваемые субъектом разные стороны и явления правовой жизни, преломившись через его личный опыт и правовую практику, вызывают к себе определенные отношения, становясь значимыми для личности.

Таким образом, процесс формирования правовой культуры у военнослужащих должен строиться с учетом следующих положений:

- быть актуальным и не только отражать современное законодательство, но и учитывать тенденции его развития;

- показывать роль и место армии в системе обеспечения военной безопасности;

- обеспечивать преемственность с другими направлениями обучения и воспитания;

- корректироваться и дополняться с учетом новейших исследований, программ, методических рекомендаций по организации правового обучения и воспитания;

- опираться на индивидуальный жизненный опыт.

Библиографический список

1. Абалкин, Л. И. Против односторонности, за целостное видение социально-экономических процессов [Текст] / Л. И. Абалкин // Вопросы экономики. – 1993. – №8. – С. 4.
2. Анисимов, С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление [Текст] / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – С. 253.
3. Барабанщиков, А. В. Психология и педагогика высшей военной школы [Текст]: учебное пособие / А. В. Барабанщиков, Н. В. Феденко. – М.: ВПА, 1991. – С. 138.
4. Гришанова, Е. С. Правовая культура в политическом пространстве современной России [Текст] / Е. С. Гришанова. – М.: ИИП, 2005. – С. 96.
5. Иоффе, А. Н. Социальное проектирование в правовом образовании [Текст] / А. Н. Иоффе // Основы государств и права. – 2006. – №5. – С. 39-40.
6. Фирсов, Г. А. Формирование правовой культуры в учреждениях профессионального образования [Текст] / Г. А. Фирсов: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М.: ЦТНО ИТиИП РАО, 2006. – С. 39.
7. Шереги, Ф. Социология права: прикладные исследования [Текст] / Франц Шереги. – СПб., 2002. – С. 42-43.
8. Шиморин, С. В. Социальное значение правового образования в субъективных оценках студентов [Текст] / С. В. Шиморин // Социальная политика и социология. – 2007. – №3. – С. 189.
9. Юридический мир. – 2004. – №7. – С. 56.

УДК 373

Л.Г. Назаренко, Л.А. Бредихина

Управление развитием коллектива образовательного учреждения на современном этапе

Большим интересом в современной науке пользуется тема, раскрывающая методы развития коллектива и формирование его социально-психологического климата.

© Л.Г. Назаренко, Л.А. Бредихина

На сегодняшний день развитие системы дошкольного образования определяется тем, насколько эффективно осуществляется управление и происходит внедрение в практику ДОО новейших научно-педагогических достижений в области управления. Современное понятие «управление» означает процесс координации различных деятельности с учетом их целей, условий выполнения, этапов реализации. Рассматривая систему управления как элемент организации, мы в первую очередь должны обратить внимание, на решение каких задач она направлена и какие методы при этом используются.

Общеизвестно, что формирование коллектива происходит непрерывно, с учетом изменений в работе предприятия и социального состава работающих. Корректируются роли, перераспределяются обязанности, делаются карьеры. Кто-то приходит, кто-то уходит. Психологи считают, что для обновления «крови» в трудовом коллективе необходима текучесть кадров примерно 8-10 %. Следовательно, трудовой коллектив – это очень динамичное социальное образование.

К настоящему времени в различных научных центрах страны разработан ряд методик, направленных на исследование уровня развития коллектива организации и социально-психологического климата различных групп. Так, А.А. Русалинова разработала примерную анкету, посредством которой фиксируются (на основе групповых оценок) существенные факторы жизнедеятельности первичного производственного коллектива и степень удовлетворенности его членов данными факторами [2].

В экспресс-методике, предлагаемой А.Ю. Шалыто и О. С. Михалюк, в качестве эмпирического индикатора климата используется категория «отношение». В соответствии с традициями отечественной психологии эта категория рассматривается в единстве трех компонентов: поведенческого (волевого), эмоционального и когнитивного (рационального). Каждый из данных компонентов представлен в анкете тремя вопросами. В целом экспресс-методика отличается небольшим объемом и может быть использована для оценки состояния социально-психологического климата в любых первичных

рабочих группах независимо от характера труда их членов и уровня их образования.

Оригинальный прием исследования социально-психологического климата был предложен А.Н. Лутошкиным, опирающимся на выводы прикладной цветопсихологии. В основу приемов изучения психологического климата была положена разработанная методика «цветописи» – способность цвета особым образом воздействовать на эмоциональные состояния людей, а эмоциональных состояний отражать богатую палитру существующих в природе красок. Явления, связанные с особенностями цветовосприятия человека, стали использоваться для изучения некоторых особенностей личностей, их психических состояний.

Направленность всей системы «внутри садовского управления» (П.И. Третьяков, К.Ю. Белая) на конечный педагогический результат предполагает не только особую мотивационно-целевую ориентацию руководителей ДОУ, но и новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, контролю и регулированию всей деятельности [1].

Приоритетами в ней должны являться ориентация на человека и его потребности, создание условий, обеспечивающих его всестороннее развитие, мотивацию коллективной и индивидуальной деятельности, а также совершенствование социально-психологического климата в коллективе.

Для этого руководителю ДОУ важно:

– знать психологию коллектива и те психологические параметры, которые существенно влияют на содержание и качество профессиональной деятельности каждого сотрудника учреждения;

– создать такие управленческие условия, которые позволили бы в полном объеме реализовать социальный заказ, получить качественный результат деятельности учреждения, заинтересовывать коллектив в повышении своего профессионального уровня.

Основными показателями эффективности работы коллектива являются количество и качество результатов

коллективного труда, их соответствие заранее установленным целям, а также личностная удовлетворенность членов коллектива совместным трудом на благо детей, посещающих ДОУ.

Библиографический список

1. Белая, К. Ю. Руководитель ДОУ: контрольно-диагностическая функция [Текст] / К. Ю. Белая. – М., 2005.
2. Петровский, А. В. Вопросы истории и теории психологии [Текст]: Избр. труды / А. В. Петровский. – М., 1984.

УДК 378.1

*М.В. Новиков, О.А. Коряковцева,
Т.В. Бугайчук*

Формирование мотивации профессорско-преподавательского состава к профессиональному развитию посредством курсов повышения квалификации

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

Профессиональное развитие кадров – это сложный, многомерный, многофакторный процесс, который включает в себя все этапы и формы становления и развития научно-педагогического работника как профессионала, его личностную и профессиональную мотивацию на развитие, потребность в развитии, способность к рефлексии и многое другое. Одним из целенаправленных, системных и универсальных механизмов развития научно-педагогических кадров остаётся система повышения квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических работников.

© М.В. Новиков, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук

Вопросы развития кадрового потенциала традиционно являются ключевыми в деятельности университета, реформирование высшей школы предполагает постоянное совершенствование системы повышения профессиональной компетентности научно-педагогических работников. Одним из приоритетных направлений развития мы считаем формирование мотивации профессорско-преподавательского состава и других сотрудников университета как одного из важнейших компонентов педагогической деятельности к совершенствованию профессионализма и личностному росту посредством правильной организации и актуализации содержания курсов повышения квалификации.

Повышение мотивации к совершенствованию профессиональных компетенций и личностному росту сотрудников нашего университета основано на системе целевых курсов повышения квалификации, включающих психологические блоки и модули, способствующие развитию интереса к профессиональной деятельности и формированию корпоративной психологической комфортности.

Значимость профессионального обучения как мотивирующего фактора трудно переоценить. Однако для того, чтобы корпоративное обучение играло мотивирующую роль, оно должно быть наградой, а не обязанностью.

С сожалением приходится признать, что современный преподаватель далеко не всегда имеет должную мотивацию к совершенствованию профессиональных компетенций в соответствии с новыми образовательными стандартами и новыми технологиями (подчас он пользуется конспектом лекций, написанным более 10 лет назад). К повышению квалификации он относится с формальных позиций: чтобы пройти очередной конкурс и переизбраться на должность. На первый план при этом выходит не качество самого повышения квалификации, а получение документа государственного образца (удостоверения или свидетельства).

В нашем университете ведется работа по решению указанных проблем. Программы повышения квалификации, реализуемые в рамках курсов повышения квалификации для научно-педагогических работников, достаточно гибкие и позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения. Данная воз-

можность появилась благодаря модульности построения программ и вариативности выбора модулей. Достоинствами блочно-модульной модели повышения квалификации, по нашему мнению, являются единая и удобная методология построения программы курсов повышения квалификации; легкая корректировка программ курсов и адаптация применительно к потребностям слушателей; открытость программы для дальнейшего совершенствования путем разработки дополнительных модулей; возможность изучения слушателями отдельных модулей по выбору в системе непрерывного повышения квалификации; сближение систем образования стран - участников Болонского процесса; создание более гибкого и универсального способа организации процесса обучения; повышение качества обучения за счет локального, поэтапного его построения на основе создания оптимизирующих учебных программ, имеющих хорошее учебно-методическое обеспечение.

Помимо вышесказанного, управление интенсивностью занятий осуществляется за счет сокращения традиционной аудиторной нагрузки и перехода к системе работы с индивидуальным наставником (тьютором). Это упрощает также реализацию программ повышения квалификации в режиме дистанционного обучения. Компенсировать сокращение аудиторной нагрузки возможно и за счёт самостоятельной работы, для этого мы снабжаем преподавателя различными источниками информации: учебно-методическими материалами и электронными учебниками собственной разработки, информационными дисками, общедоступными ресурсами в сети Интернет и т.д.

Интенсивности занятий способствует использование активных и интерактивных методов обучения. Данные методы повышают интерес преподавателей к изучаемому материалу, ориентируют учебный процесс на достижение личностных результатов.

В процессе нашей практической деятельности выявился ещё один значимый факт. Высокую эффективность в развитии мотивации к совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей имеет опора на моральное стимулирование: освещение их деятельности и профессиональных достижений в

научно-педагогическом сообществе, организация конкурсов профессионального мастерства, возможность обмена опытом.

Таким образом, приоритетной задачей системы повышения квалификации на современном этапе, согласно Концепции модернизации российского образования, становится повышение профессионального уровня преподавателей. Изменения в вузах влекут за собой новые требования к системе дополнительного профессионального образования университета, к профессорско-преподавательскому составу вуза, принимающему участие в разработке и реализации программ ДПО, которые должны быть максимально приближены к реальному образовательному учреждению, его проблемам, задачам и путям их решения. Очевидна важность разработки и реализации дополнительных профессиональных образовательных программ на блочно-модульной основе, позволяющей развивать индивидуальное обучение слушателей, которое становится все более востребованным. При этом организацию образовательного процесса в системе ДПО необходимо осуществлять на основе практико-ориентированного и деятельностного подходов, построенных на принципах субъективности, проблемности, коллективной рефлексии, продуктивности и вариативности, когда слушатель становится субъектом образовательной деятельности. В результате каждый обучающийся сможет определить свою индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с содержанием профессионально-образовательных потребностей, что позволит эффективно совершенствовать набор необходимых компетенций.

Насущная необходимость повышения качества образования требует внедрения новых образовательных стандартов, педагогических технологий и модернизации образовательного процесса в высшей школе в целом, что делает особенно значимым повышение квалификации преподавателей вузов и, прежде всего, развитие их мотивации к совершенствованию профессиональных компетенций и личностному росту посредством системы дополнительного профессионального образования.

УДК 37.02

А.Е. Оторочкина

Проблемы развития профессионального образования в российской провинции первой половины XIX в. (на материалах губерний Верхней Волги)

Важной особенностью истории народного образования в России является практически постоянный процесс его реформирования, направленный на создание оптимальной модели развития учебного дела с учетом потребностей государства и общества. Стремление правительства модернизировать экономику и промышленность страны, усовершенствовать систему государственного управления, здравоохранения, военного дела способствовали постепенному оформлению профессионального образования как особой области просвещения и культуры. Первые государственные профессиональные учебные заведения в России были учреждены в XVIII в. Санкт-Петербурге и Москве. Но отсутствие системы общеобразовательной школы, низкий уровень профессиональной и материальной культуры населения затрудняли широкое распространение данной практики.

Особым этапом в истории народного просвещения Российской империи стала первая половина XIX в. При помощи «Предварительных правил народного просвещения» 1803 г., «Уставов учебных заведений» 1804 и 1828 гг., «Положения об учебных округах» 1835 г., «Университетских уставов» 1804 и 1835 гг. Министерство народного просвещения стремилось укрепить позиции государства в развитии школьного дела в провинции. Для этого в Российской империи была создана четко упорядоченная сеть казенных учебных заведений, рассчитанных на обучение представителей различных сословий: университеты (в каждом учебном округе) – для обучения дворян; гимназии (в каждом губернском городе) – для обучения дворян; уездные училища (по одному в каждом уезде) – для обучения мещан, купцов; приходские школы (в городах и селах) – для обучения мещан, купцов и крестьян. Важными принципами проводимой

© А.Е. Оторочкина

реформы были названы бессловесность, бесплатность обучения на низших его ступенях. Российская империя была поделена на 6 учебных округов: Московский, Санкт-Петербургский, Дерптский, Виленский, Казанский, Харьковский. Предпосылками образовательной реформы стали «либеральные» реформы Александра I, становление капиталистических отношений в стране, растущее товарное производство, появление крупных городов с промышленными окраинами.

В столичных губерниях в начале XIX в. правительство продолжало создавать закрытые сословные профессиональные школы. Например, в 1803 г. в Санкт-Петербурге появился Царскосельский лесной институт, в 1809 г. - Институт инженеров корпуса путей сообщения, в 1811 г. - Педагогический институт. Но доступ в них был затруднен для молодых людей из небогатых и незнатных провинциальных семей. Поэтому Министерство народного просвещения решило активно использовать на местах формирующуюся сеть общеобразовательных учебных заведений для распространения профессиональных и технических знаний. В этом вопросе оно опиралось на существующий опыт Англии и Германии.

Среди провинциальных губерний, входящих в состав Московского учебного округа, своим промышленно-экономическим, культурно-образовательным потенциалом выделялись губернии Верхней Волги (Ярославская, Костромская, Тверская). В 1803 г. в городе Ярославле на средства дворянина П.Г. Демидова было учреждено «Высших наук училище», по своему статусу приравненное к высшему учебному заведению и находившееся под опекой Московского университета. В течение первой половины XIX в. училище подвергалось неоднократному реформированию (в 1833 и 1845 гг.). С 1833 г. оно стало называться Демидовским лицеем, и перед ним была поставлена задача подготовки квалифицированных специалистов в области камеральных (экономики, аудита, финансов) и практических (сельского хозяйства, лесоводства, горного дела и торговли) наук. С 1805 по 1833 гг., в зависимости от успеваемости, его выпускники получали XII и XIV классы «Табели о рангах», с 1833 по 1845 гг. – только XIV класс, с 1845 г. – вновь XII и XIV классы. Чаще всего молодые люди поступали служить в Министерство

государственных имуществ и Министерство финансов, многие работали по ведомству Министерства народного просвещения, становились офицерами. С 1805 по 1861 гг. в Демидовском лицее обучалось 4250 человек, из них полный курс закончили 723 человека, т.е. каждый шестой студент.

Особое внимание правительство уделяло развитию системы среднего образования. Перед гимназиями ставилось несколько задач: 1) «приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает совершенствовать себя в университетах». 2) Подготовка учителей для уездных и приходских училищ. При их реализации у гимназического начальства и учителей возникло много трудностей. В конце 1810-х гг. попечитель Московского учебного округа отмечал: «Во всех почти гимназиях число учащихся весьма не велико... Причина сему та, что в гимназиях обучаются дети или одних бедных чиновников, или купцов и мещан. Ни те, ни другие не оканчивают всего курса наук: первые потому, что принуждены бывают скорее определяться на службу..., а последние для того, что, научившись читать и писать столько, чтоб уметь вести торговые счета, обыкновенно оставляют...» [6].

Потребность общества в профессионально ориентированных знаниях руководство страны пыталось удовлетворить за счет корректировки учебных программ, изменения в соотношении гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Можно согласиться с существующим в исследовательской литературе мнением, что «по содержанию учебных планов» «можно судить о внутренней политике» государства, вернее, о ее изменениях [3]. Космополитические взгляды Александра I в начале XIX в., влияние французской культуры привели к многопредметности гимназического курса по «Уставу» 1804 г. Распространение религиозно-патриотических настроений в придворных кругах в 1810-1820-х гг., объединение управления духовными и учебными делами через создание Министерства духовных дел и просвещения способствовали усилению религиозного воспитания учащихся, был сделан упор на изучение гимназистами древних языков, исключены из программы «технология коммерции», «политэкономия». В 1819 г. было увеличено количество часов на

изучение латинского языка. В 1825 г. в учебной программе появился славянский язык, с 1826 г. – древнегреческий.

«Устав учебных заведений» 1828 г., созданный под влиянием событий 26 декабря 1825 г. правительством императора Николая I, превратил гимназию в школу для привилегированных сословий. В конце 1830-1840-х гг. было уделено внимание изучению естественно-научных дисциплин, основам законовещения. Развитие промышленности, торговли, транспорта, сельского хозяйства требовало от выпускников гимназий специальных знаний. В 1839 г. было издано «Положение о реальных классах при учебных заведениях Министерства народного просвещения». Вот какие воспоминания об изменении классического направления обучения сохранились у ярославского гимназиста А. Беляева: «Курс предметов был утвержден уставом 1828 г., с 1849 г. устав этот изменился, последовало ограничение преподавания латинского языка (обязательного для всех) четырьмя высшими классами и только один, для желающих поступить в университет, а для не желающих продолжать высшее образование – введено отеческое законоведение, точно так же уроки греческого языка сократились на 1/2. Через три года (в 1852 г.) учебный план снова несколько сократился с упразднением греческого языка и введением естественных наук» [1].

«...зачем я потерял самое лучшее время молодости моей на бесполезное изучение мертвых языков латинского и греческого, на что они мне надобны, не гораздо ли лучше было бы употребить это драгоценное время на приобретение познаний, необходимых в предстоящей мне жизни (...), учиться отечественным законам, или хотя бы выучить правила делопроизводства и канцелярского порядка... При начале вступления в должность мою, очень и очень помню я каких усилий стоило мне, чтобы составить правильный и основанный на законах доклад и написать деловую бумагу. Вот и теперь приступая (...) к благоустройству хозяйства в поместьях своих, какая мне польза в том, что я умею ...даже сам Вергилий с эклогами своими никакого не может мне сделать пособия в познании русского сельского хозяйства...», - такую характеристику существовавшей в стране практики государственного среднего образования дал один из выпускников гимназии в 1850-х гг. Он также считал, что «меди-

ки, актеры и все господа ученые пускай себе учатся мертвым языкам, хотя (...) и для них (...) ни сколько не (...) нужны, потому что все лучшие медицинские, ученые и учебные сочинения пишут теперь по-немецки, по-французски и по-английски» [2]. Вопрос о приближении учебного курса к практическим потребностям общества был поднят накануне отмены крепостного права, в период подготовки новой реформы школьного образования. В 1864 г. «Устав гимназий и прогимназий» провозгласил принцип доступности среднего образования для людей всех сословий и вероисповеданий, а также существование двух типов гимназий – классических и реальных.

Основой системы народного образования первой половины XIX в. стали уездные и приходские школы. Именно на них, согласно «Положению об устройстве учебных заведений» 1803 г., наряду с общеобразовательной подготовкой возлагалось обучение «начальным правилам технологии, имеющих отношение к местной промышленности». Отчетные документы губернских дирекций народных училищ позволяют нам проследить зависимость развития городских учебных заведений от вкусов и желаний местных обществ. В 1818 г. учитель Кинешемского училища Костромской губернии писал: «Жители Кинешмы не имеют ни малейшей склонности более обучать детей своих, как только читать и писать, разве еще 1-м 4-м действиям арифметике». Учитель Угличского уездного училища Ф.Х. Кисель отмечал: «Я старался доказать, что образованный купец глубже поймет предмет торговли, разнообразнее постигнет ее обороты, дальновиднее проникнет в ее источники, будет выгоднее торговать и лучше предусмотрит случаи, которые часто разоряют их, – приводил в пример англичан... Он отвечал мне: «Так, так почтеннейший! Ваша должность священная, да голодная, вы сладко говорите, да горько кушаете». В ведомостях учителя указывали: «научась предметам онаго класса выбыл к торговым делам»; «выбыл в дом к своим родителям»; «выбыл господский человек в дом своего господина для письмоводства» и т.д. [4, 5].

В «Учебном уставе» 1828 г. были учтенные требования купцов и мещан давать их детям профессионально ориентированные знания. Было разрешено вводить преподавание некоторых ремесел в специальном втором классе приходских училищ.

Уездные училища с 3-годовалым сроком обучения, кроме общеобразовательных классов, могли создавать «особые дополнительные курсы для обучения тем наукам и искусствам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности»: «общие понятия об отечественных узаконениях, порядке и форме судопроизводства, особенно по делам, относящимся к торговле»; «основание коммерческих наук и бухгалтерии»; «основание механики с приложением оной к обыкновенным искусствам; основания технологии; рисование и важнейшие правила архитектуры»; «сельское хозяйство и садоводство».

В Ярославской губернии первая попытка ввести в обучение в уездном училище специальные дисциплины была принята в 1810 г. К директору училищ Н.Ф. Покровскому поступило на рассмотрение предложение об открытии коммерческого класса при Рыбинском уездном училище, здесь «дети должны были получать знания по бухгалтерии, «искусству ведения счетов и торговых книг». Должность учителя курса бухгалтерии взял на себя штатный смотритель уездного училища Балакиревский. В сентябре 1810 г. разрешение было получено. В отчетах дирекции народных училищ Ярославской губернии 1846 г. можно встретить информацию о деятельности «курса торгового счетоводства и бухгалтерии при уездном училище». В 1853 г. Ростовская городская дума последовала примеру Рыбинска и учредила у себя подобный класс законоведения и бухгалтерии.

В декабре 1841 г. в канцелярию ярославского губернатора от межевого ведомства Министерства юстиции поступило предложение об организации при уездном училище курсов землемеров. К этому времени положительный опыт существования «классов землемеров» уже имела Тульская губерния – на местах не хватало квалифицированных специалистов в этой сфере деятельности. Предполагалось, что выпускники уездных училищ и учащиеся гимназии, чтобы получить свидетельства землемеров, должны пройти углубленный курс арифметики, линейного черчения, начальных основ геометрии, получить опыт употребления геодезических инструментов (цепи, астролябии и мензуры), черчения планов и работы с межевыми книгами и другой специальной документацией. Но проект этот не был реализован, так

как в 1844 г. губернский землемер коллежский советник кавалер Посников и уездный землемер отказались взять на себя обязанности учителей, будучи занятыми «по внутреннему специальному размежеванию общих и чересполосных многочисленных дач» [4].

Более сложная ситуация наблюдалась в процессе развития народного образования, в том числе и профессионального, в сельской местности. Государство не имело финансовой возможности, не располагало реальной учебно-методической базой для открытия и содержания начальных школ на селе. Инициатива по учреждению учебных заведений для крестьян была передана помещикам, министерствам и ведомствам. Именно они принимали решения о необходимости специальной профессиональной подготовки для своих крестьян. На территории Ярославской, Костромской и Тверской губерний находились казенные земли Министерства уделов и Министерства государственных имуществ [7].

С конца 1830-х гг. Министерство государственных имуществ начало организовывать свои первые школы. Перед ними была поставлена задача «приготавливать способных писарей». В отсутствии возможности открыть в той или иной губернии свои волостные школы Министерство государственных имуществ отправляло крестьян учиться в губернские и приходские училища ведомства Министерства народного просвещения. Так, в Ярославской губернии в 1837 - 1838 гг. в уездных и приходских училищах Ярославля, Ростова, Мологи, Углича, Любима и Пошехонья находилось 20 мальчиков, «происходивших из экономических крестьян». В «Наставлении для управления сельскими приходскими училищами в селениях государственных крестьян» 1842 г. Министерство приказывало «объявить государственным крестьянам, что учреждая для собственного их блага способы образования сельского юношества, мы желаем (...), чтобы дети поселян приобретали в сих училищах истинные понятия о своих обязанностях, предписываемых Законом Божиим, и обо всем, что необходимо в кругу сельского быта (Детей учили закону божьему, чтению, письму и арифметике.)» [3, 4].

Таким образом, практический учебный опыт первой половины XIX в. показал, что общеобразовательная школа не

справлялась с возросшей потребностью профессиональной подготовки представителей разных сословий и назрела острая необходимость создания упорядоченной системы профессионального образования, дальнейшая специализация существовавших высших школ.

Библиографический список

1. Беляев, А. Воспоминания о Ярославском доме призрения ближнего [Текст] / А. Беляев. – Ярославль, 1886. – С. 76.
2. Быт русского дворянина в разных эпохах и обстоятельствах его жизни, изданный автором семейства Холмских [Текст]. Кн. 1. – М., 1851. – С. 96.
3. Вессель, Н. Х. Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов, входящих в курс: домашнего обучения, народных, городских и реальных училищ, мужских и женских гимназий и прогимназий, женских институтов, духовных училищ и семинарий и всех других общеобразовательных заведений [Текст] / Н. Х. Вессель. – Т. 1-2. Общ. ч. 1-й отдел: Исторический очерк общеобразовательных училищ. – СПб., 1873. С. 31.
4. Государственный архив Ярославской области. (ГАЯО). Ф.73. Оп.1. Д.3327, Д.4196; Ф. 549. Оп. 1. Д.11, Д. 341, Д. 596, Д.730.
5. Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф.429. Оп.1. Д.16.
6. Князьков, С. А. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II [Текст] / С. А. Князьков, Н. И. Сербов. – М., 1910. – С. 196.
7. Материалы для статистики России, собираемые по ведомству Министерства государственных имуществ. – Вып. I: СПб., 1858. С.92; Вып. II: СПб., 1859. – С.169, 176-177, 256, 261-262.

Психологическое обеспечение расследования преступлений как фактор повышения профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел

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-разыскных, тактических и профилактических действий в отношении подозреваемых (обвиняемых).

Данная деятельность эффективна в тех случаях, когда осуществляются поэтапно: 1) профессионально-психологическая подготовка и повышение квалификации следователей, сотрудников; специальная профессионально-психологическая подготовка специалистов и экспертов-психологов; 2) 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.

Понятие «преступление» в различные времена понималось по-разному, в зависимости от местности, времени и общества. Некоторые авторы отмечают, что преступление будет существовать всегда, пока существует общество. Однако в современных реалиях необходимо рассматривать не факт наличия преступлений, а характер и степень социальной опасности. В рамках современной действительности старые концепции причин преступного поведения можно считать морально и физически устаревшими, современное общество изменяется, что, в

свою очередь, требует создания новых теоретических моделей объяснения причин преступного поведения.

Под преступлением Уголовный кодекс РФ (УК РФ) понимает «виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное настоящим кодексом под страхом наказания» (п.1. Ст. 14 УК РФ). Также в рамках УК РФ в статье 15 описаны категории преступлений, а именно, согласно пункту 1, «в зависимости от степени общественной опасности деяния,... они подразделяются на преступления небольшой тяжести, преступления средней тяжести, тяжкие преступления и особо тяжкие преступления» [5].

В рамках психологической науки проблемой преступного поведения занимались многие авторы, такие как Ю.А. Клейберг, А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова, А.И. Долгова, Е.Г. Горбатовская, В.А. Шумилкин и др. В психологии существует большое количество теорий, объясняющих преступное поведение (делинквентное поведение), наибольшее количество теорий причин преступного поведения было приведено в рамках социологического подхода.

Научные теории объясняют причины преступного поведения по-разному:

- с точки зрения бихевиоризма, причины преступного поведения сводятся к научению (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер, А. Бандура);

- с точки зрения биологизаторского подхода, преступное поведение заложено в нас на генетическом уровне и обусловлено наследственностью (Э. Ферри, Ч. Ломброзо, Р. Гарофало);

- преступность как социальное явление изучали Ж. Кетле, Э. Дюркгейм, П. Дюпоти, М. Вебер, Л. Леви Брюль;

- в рамках психологического подхода была предложена психоаналитическая концепция З. Фрейда;

- теория криминальности Г.Ю. Айзенка, А.Г. Амбрумова и Л.Я. Жезлова, которые предложили социально-психологическую шкалу правонарушений [2].

Однако в рамках психологических концепций не отражены некоторые особенности, которые имеют существенное значение для юридической деятельности. Исходя из УК РФ, все

преступления можно разделить по характеру нарушаемых прав, которые находят отражение в главах УК РФ, так, например особая часть УК РФ содержит главы преступления против жизни, преступления против здоровья, преступления против половой неприкосновенности и т.д. [5].

В психологии не принято оперировать юридическими нормами для классификации преступников. Однако мы попытаемся, опираясь на юридическую науку, создать психологическую классификацию преступников.

Так, А.И. Долгова, Е.Г. Горбатовская, В.А. Шумилкин и др. выделяют следующие три типа: последовательно-криминогенный, ситуативно-криминогенный, ситуативный тип [4]. Аналогично, В.Н. Кудрявцев говорит о профессиональных преступниках, ситуативных, случайных [3]. Данный подход имеет в своей основе и юридическое значение, такое как рецидив – преступление, умышленно совершенное лицом, имеющим судимость за ранее совершенное умышленное преступление (п.1, Ст.18 УК РФ). Определение типа преступника в рамках данного подхода создает предпосылки для определения различных видов наказания, для наиболее эффективного назначения наказания. Однако в рамках данных концепций не разработано методов психологической диагностики, нет методов, позволяющих предсказать поведение как преступника, так и лица, находящегося в зоне риска.

А.Г. Амбрумова и Л.Я. Жезлова предложили социально-психологическую шкалу правонарушений: антидисциплинарное, антисоциальное, делинквентное (преступное) и аутоагрессивное поведение (следует отметить, что данные авторы к делинквентному относят только преступное поведение) [1].

В социально-правовом подходе широко используется деление противоправных действий на насильственные и ненасильственные (или корыстные). Эта классификация указывает на перечень прав, которые нарушаются в результате преступления: права личной неприкосновенности (жизнь, здоровье, половая неприкосновенность) и преступления против материальной сферы жизни человека (кража, мошенничество, вымогательство) [2]. Данная концепция не описывает преступления, включающие в себя два состава преступления, корыстный и насильственный,

данные преступления можно объединить в дополнительную группу – смешанные виды преступлений, такие как разбой, убийство с целью грабежа и т.п.

Однако в рамках психологических подходов не описаны такие особенности, как совершение преступлений в группах, смешанные составы преступлений и т.п.

Обозначенные нами выше концепции имеют ряд недостатков. Так, теории социального влияния не отражают влияние внутренних механизмов психической деятельности; теории наследования и биологических факторов преступного поведения не описывают как социальные, так и внутренние механизмы, данная теория дает информацию лишь о предпосылках к проявлению одной из форм девиантного поведения (склонность к алкоголизму, к проявлению агрессивных реакций и т.д.). Существует большое разнообразие психологических подходов к описанию личности преступника. Однако большинство психологических исследований преступников основано на теории черт, предложенной Г. Айзенком, Р. Кеттеллом и т.д. Данные теории в последующем подверглись значительной критике, поэтому, на наш взгляд, нельзя применять подобные теоретические подходы в рамках реальной практической правоприменительной деятельности.

По нашему мнению, данные классификации и теории преступного поведения необходимо дополнить и провести пересмотр некоторых положений. В рамках нашего исследования мы внесли дополнения в психологическую классификацию преступников, а именно, учли следующие факторы:

- направленность преступления в зависимости от нарушаемой нормы (корыстные, насильственные, смежные);
- фактор группового давления (групповое или одиночное);
- способ совершения преступления (тайное или открытое хищение);
- совершение повторного преступления (рецидив).

В данную классификацию нами не включены преступления, совершенные в невменяемом состоянии и по причине психических расстройств, так как они попадают в рамки деятельно-

сти психиатров и не относятся к компетенции психологов. На первом этапе при анализе личности преступника необходимо отметить способ совершения преступления и характер нарушаемой нормы: корыстные, насильственные или смешанные. Корыстные преступления – это преступления, направленные на завладение чужим имуществом путем обмана, кражи, ограбления, существенным отличием от других видов преступлений является факт отсутствия насилия или угроз его применения. Насильственные преступления имеют умысел причинения вреда здоровью или жизни. Нами был выделен и дополнительный вид нарушаемой нормы, такой как смешанные преступления. Данные преступления включают в себя составы как корыстных, так и насильственных преступлений, такие как убийство, с целью грабежа, разбой, вымогательство и т.п.; в состав входят корыстный умысел и умысел на причинение вреда жизни и здоровью. На втором этапе анализа личности преступника необходимо принимать во внимание наличие рецидива, который может свидетельствовать о стойкости личностной деформации правонарушителя. В случае, если нарушение более тяжелое, можно говорить о смещении личностной деформации в сторону возникновения более тяжелой формы искажения личности. Также необходимо принимать во внимание факт совершения преступления в группе или в одиночку. Данный фактор указывает на склонность личности к формированию группы вокруг себя или же на потребность в участии в группе, возможно влияние конформизма, группового фаворитизма и т.д. В случае если преступление совершено единолично, то можно говорить о наличии личностной деформации, а не о групповом давлении. Еще одним из важных факторов является способ совершения преступления, так как он указывает на выраженность личностной деформации. Так, например, убийство может быть совершено как скрыто, так и публично, с особой жестокостью и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно говорить, что предложенная нами классификация позволяет более детально классифицировать преступников, назначать более адекватное наказание, а также выявить лиц, которые вовлекают в криминальную среду новых участников.

Библиографический список

1. Амбрумова, А. Аутоагрессивное поведение подростков с различными формами социальных девиаций [Текст]: Шестой Всероссийский съезд психиатров, Томск, 24-26 октября 1990, Тез. докл., т. 1. / А. Амбрумова, Е. Трайнина, Н. Ратинова. – М., 1990.
2. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2-е изд. / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2004.
3. Кудрявцев, В. Н. Борьба мотивов в преступном поведении [Текст] / В. Н. Кудрявцев. – М.: Норма, 2007.
4. Опыт криминологического изучения личности преступника [Текст]: сборник научных трудов / отв. ред. А. И. Долгова. – М.: Изд-во Всесоюзного института по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1981.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации [Текст]. – М.: Проспект, КноРус, 2011.

УДК 373

О.В. Скребнева, Т.И. Тарабарина

Модель комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов ДОУ

Департамент образования г. Ярославля в практике своей работы с подведомственными учреждениями применяет формы работы, в которых оценка качества такой услуги, как предоставление бесплатного дошкольного образования, играет очень важную роль. За создание условий, которые бы способствовали повышению качества услуги, несут ответственность руководители дошкольных учреждений. Это возможно лишь при эффективном руководстве и управлении профессиональной деятельностью педагогов, предусматривающей систематическую оценку ее качества.

© О.В. Скребнева, Т.И. Тарабарина

Проведя первичный анализ работы учреждения, а именно, такого направления, как оценка качества профессиональной деятельности воспитателей, определили следующие проблемы:

- данная процедура осуществляется эпизодически;
- не разработан инструментарий оценки;
- не проводится комплексного анализа результатов и корректирующих мероприятий.

Для улучшения результативности педагогической деятельности с учетом потребностей и ожиданий всех участников образовательного процесса в детском саду №173 г. Ярославля было принято решение применить в практике опыт работы МДОУ детского сада № 90 «Золотой ключик» г. Вологды по разработке и внедрению модели комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников.

Данную работу предполагается осуществить в 2 этапа в течение трех лет.

Первый этап – констатирующий (в течение 1 года), посвящен изучению и теоретическому анализу научной литературы по проблеме исследования, законодательных актов, нормативных правовых документов по вопросам дошкольного образования. На первом этапе проводится первичный анализ, который выявит исходный уровень качества профессиональной деятельности педагогических работников детского сада.

Под качеством понимается соотношение цели и результата. Результаты педагогической деятельности могут быть оценены разными социальными заказчиками (детьми, родителями, педагогами), по различным параметрам, в разных измерениях и на разных уровнях.

Качество профессиональной деятельности следует рассматривать как динамичную категорию, меняющуюся в соответствии со временем, требованиями социальных заказчиков и потребностями педагогов. Под ним понимается степень удовлетворения ожиданий всех участников образовательного процесса от предоставляемых образовательных услуг.

Второй этап – формирующий (в течение двух лет), предусматривает:

- создание модели комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников ДОУ;
- разработку содержания и методики комплексной оценки качества;
- внедрение в практику программы комплексной оценки качества, включающей технологию ее организации и проведения;
- составление и реализацию плана корректирующих действий и мероприятий по достижению, удержанию и повышению качества профессиональной деятельности педагогов;
- создание соответствующих организационно-педагогических условий (нормативно-документационного, научно-методического и материально-технического обеспечения, способствующего эффективному управлению профессиональной деятельностью педагогов в дошкольном образовательном учреждении).

Формирующий этап можно разделить на несколько этапов.

На подготовительном этапе комплексной оценки обеспечиваются разработка нормативно-правовой базы, подготовка необходимых документов, оценочно-измерительных материалов (вопросников, анкет, тестов, схем, алгоритмов анализа и оценки), создаются материально-технические условия.

Организационный этап посвящен определению регламента работы с оценочно-измерительными материалами и нормативными документами, а также содержания и методов оценки качества профессиональной деятельности педагогов.

На исследовательском этапе проводится оценка полноты и достоверности представленных материалов и документов, методической и практической педагогической деятельности, деловых и личностных качеств, уровня профессионализма педагогов, организуются тестирование, анкетирование, диагностика, мониторинг и др.

План корректирующих действий и мероприятий, направленных на достижение, поддержание и улучшение качества профессиональной деятельности педагогов, выносится на обсуждение и утверждение руководителем дошкольного учреждения.

С каждым педагогом составляется индивидуальный план корректирующих действий и мероприятий.

Теоретический анализ и обобщение изученных подходов к оцениванию педагогической деятельности позволили выделить и уточнить следующие критерии комплексной оценки:

- реализация нормативно-правового и документационного обеспечения;
- соответствие содержания образовательного процесса целям дошкольного образования;
- создание соответствующей предметно-развивающей среды;
- деловые и личностные качества педагога, его мотивация к педагогической деятельности;
- результативность образовательного процесса;
- коррекция педагогической деятельности.

Под критерием комплексной оценки понимается признак степени соответствия качества профессиональной деятельности педагога установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам.

Критерии и показатели оценки при правильно подобранных методах исследования позволят определить качество профессиональной деятельности педагогических работников и уровень их профессионализма.

Для проведения объективной оценки качества профессиональной деятельности педагогов по каждому показателю следует подобрать комплекс методов: изучение документов, анализ педагогической деятельности, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, экспертная оценка, самооценка, самоанализ, педагогическая диагностика, мониторинг, контроль (оперативный, текущий, предупредительный, тематический), аттестация, методы статистической обработки данных.

Модель комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов может стать методологической основой разработки стандартов должностных обязанностей, системы оценки премирования и стимулирования, поощрения и награждения, профессионального и карьерного роста педагогических работников с учетом уровня их педагогического образования,

курсовой подготовки, квалификационных категорий, опыта работы и профессиональных достижений.

В модели комплексной оценки можно выделить три структурные части:

- прогностическая (анализ профессионального развития, деловых и личностных качеств педагога, образовательного процесса);
- результативная (выявление результатов педагогического труда);
- оценочно-уровневая (определение качества профессиональной деятельности, уровня профессионализма педагога).

Для осуществления комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов возникает необходимость создания экспертной группы, деятельность которой должна строиться в соответствии с требованиями действующего законодательства РФ, нормативных правовых документов регионального и муниципального органов управления образованием, локальных актов ДОУ, регламентирующих вопросы качества педагогического труда, включая Положение об экспертной группе. В работе экспертной группы можно определить следующие задачи:

- уточнение компонентов, критериев и показателей комплексной оценки качества;
- разработка показателей комплексной оценки качества;
- разработка содержания и методики проведения комплексной оценки качества;
- определение организационно-педагогических условий эффективного управления профессиональной деятельностью педагогов ДОУ.

В экспертную группу необходимо включить старшего воспитателя, наиболее опытных педагогов, узких специалистов детского сада, родителей воспитанников.

При организации и проведении комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов экспертная группа должна опираться на рабочие инструкции, использовать комплекс специально подобранных методов, действуя по следующему алгоритму: ежегодно, на протяжении второго этапа

исследования, в начале и в конце учебного года обеспечивать комплексную оценку. Эксперты заполняют оценочные листы, подсчитывают результаты, оформляют экспертные листы (на каждого педагога) и экспертные заключения. Председатель комиссии подводит итоги работы экспертов, составляет итоговый экспертный лист и экспертное заключение с окончательными результатами оценки качества, уровня профессионализма педагогов с выводами. Экспертная группа выносит на обсуждение и утверждение руководителем ДОУ план корректирующих действий и мероприятий, направленных на достижение, поддержание и повышение качества профессиональной деятельности педагогов, после чего составляет индивидуальный план корректирующих действий и мероприятий для каждого педагога.

Методика оценки предполагает оценочную шкалу (1 – 3 балла), которые соответствуют определенной степени выраженности оцениваемой профессиональной деятельности педагогов, ее качества применительно к дошкольному образовательному учреждению. Эксперт выбирает оценки, наиболее отвечающие качеству профессиональной деятельности педагога, где:

3 балла – профессиональная деятельность педагога полностью отражает качественную характеристику, ярко выражена и стабильна;

2 балла – в профессиональной деятельности педагога в основном отражается данная характеристика и проявляется достаточно устойчиво, педагог стремится достичь качества;

1 балл – данная характеристика проявляется в профессиональной деятельности педагога нестабильно, но в пределах допустимой нормы, педагог не в совершенстве овладел теоретическими знаниями и методами использования их на практике.

При определении итогового среднего балла максимальное число (или максимальная сумма) может достичь 18. Уровень профессионализма педагога определяется исходя из следующей градации.

О низком уровне свидетельствует сумма 6 – 9 баллов. На данном репродуктивном (технологическом) этапе находится так называемый педагог-исполнитель. Для него характерно отсутствие потребности в самостоятельной оценке профессиональной деятельности, следование стереотипам, методическим рекомен-

дациям без учета меняющихся условий, особенностей воспитанников, потребностей их родителей, социального заказа общества, ориентация на репродуктивные формы образовательного процесса.

10–14 баллов – конструктивный (эвристический) уровень – свидетельствуют о том, что педагог является личностно-ориентированным практиком. Это означает наличие у него самостоятельных суждений, но с недостаточно доказательной аргументацией, он использует в работе аналитические навыки, диагностические методы, современные средства воспитания и обучения. Воспитатель среднего уровня в большинстве случаев реализует дифференцированный подход к детям, учитывает потребности их родителей, координирует свою профессиональную деятельность в соответствии с социальным заказом общества.

Работник ДООУ, получивший от 15 до 18 баллов, находится на высоком исследовательском (креативном) уровне. Педагог-мастер – компетентный исследователь, который осознанно выбирает инновационные методы, формы и средства образовательного процесса, самостоятельно разрабатывает педагогические технологии и методики, хорошо владеет доказательной научной аргументацией, придерживается собственных педагогических принципов и реализует их на практике. Кроме того, он прогнозирует развитие воспитанников с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, осуществляет педагогическое образование их родителей, исходя из имеющихся потребностей, а также выполняет свою работу в тесном взаимодействии и сотрудничестве с представителями социальных институтов.

Таким образом, программы комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников ДООУ позволяют достигать, поддерживать и улучшать качество педагогического труда. Создание соответствующих организационно-педагогических условий в дошкольном образовательном учреждении, осуществление научно-методического сопровождения образовательного процесса, оптимальное использование личностного и творческого потенциала каждого педагога будут способствовать эффективному управлению профессиональной деятельностью педагогических работников.

Организация воспитательно-образовательного процесса в ДООУ на основе здоровьесберегающих технологий

В национальной доктрине образования воспитание здорового образа жизни рассматривается как одна из основных задач. Здоровье детей зависит не только от особенностей их физического состояния, но и от условий жизни в семье, санитарной и гигиенической культуры людей, социально-экологической ситуации в стране. Происходящие в государстве, обществе и образовании перемены предъявляют новые требования к качеству отношений дошкольного учреждения и семьи. Главным приоритетом Концепции дошкольного учреждения является оптимизация психологической и физической нагрузки воспитанников, создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей. Важную роль при этом играют здоровьесберегающие технологии.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают, в первую очередь, систему дошкольного образования и воспитания как начальную ступень формирования личности. Внимание педагогов дошкольного образования акцентируется на развитии творческих и интеллектуальных способностей детей. На смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребёнка. Интенсификация учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении (ДООУ) актуализирует проблему сохранения здоровья ребёнка. Сегодня медицинские работники не в состоянии справиться с проблемами ухудшения здоровья детей, поэтому встаёт вопрос о превентивной работе, о формировании осознанного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Пропедевтическая работа в данном направлении ложится на плечи педагогов ДООУ.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий

– обеспечить ребенку возможность сохранения здоровья, сформировать необходимые знания здорового образа жизни, научить использовать полученные умения и навыки в повседневной жизни. Можно выделить следующие виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании: медико-профилактические; физкультурно-оздоровительные; технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка; здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования; валеологического просвещения родителей; здоровьесберегающие образовательные технологии.

Важно, чтобы каждая технология имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала бы у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное развитие.

Можно утверждать, что здоровьесберегающие технологии – это система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, её коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учёт особенностей возрастного развития ребёнка и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. детей данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Без выполнения комплекса мер по охране и укреплению здоровья любые другие мероприятия не окажут должного эффекта здоровьесбережения.

Одним из детских дошкольных учреждений города Ярославля является МДОУ детский сад пристра и оздоровления № 52 «Лесная сказка». В нем функционируют 5 групп оздоровительной направленности: 2 – для детей с туберкулезной интоксикацией и 3 – для детей, имеющих хронические заболевания.

Приоритетным направлением деятельности ДОУ является физкультурно-оздоровительное направление. Охрана жизни, укрепление здоровья, улучшение показателей физического развития детей и т.д. – важные составляющие данного направления.

Для реализации физкультурно-оздоровительной направленности программ в учреждении функционируют музыкально-физкультурный зал, зал корригирующей гимнастики. На территории детского сада оборудована спортивная площадка. В ДОУ эффективно используются нетрадиционные оздоровительные технологии: самомассаж, фитотерапия, дыхательная гимнастика, корригирующая гимнастика, закаливание (воздушные ванны, босохождение по массажным дорожкам) и т.д.

При реализации данного направления особое внимание обращается на способы и методы поддержания и укрепления физического и психического здоровья. Работа ведется совместно с педагогическими и медицинскими работниками, педагогом-психологом и включает в себя:

– разработку нетрадиционных методов и приемов, оборудования для использования на занятиях по физкультуре с учетом физического состояния;

– усиление контроля за результатами физической подготовки детей в конце года;

– разработку и внедрение методов и приемов закаливания: воздушные ванны, использование специальных дорожек;

– проведение утренней гимнастики и гимнастики после дневного сна;

– проведение курса кислородных коктейлей;

– проведение занятий психологической разгрузки для детей и сотрудников;

– регулирование питания детей: разработка десятидневного меню, сбалансированного по необходимым для нормально-

го роста и развития детей содержания жиров, белков и углеводов, использование только натурального мяса.

За последние годы зафиксировано снижение количества пропусков по болезни одним ребенком: 2008 г. – 45 дней; 2009 г. – 36 дней; 2010 г. – 34 дня; 2011 г. – 29, повышение индекса здоровья: 2008 г. – 2,4%; 2009 г. – 3,6%; 2010 г. – 6,2%; 2011 г. – 12,5%. Коллектив видит следующие перспективы развития:

1. Сохранение сплоченного, творческого коллектива единомышленников.

2. Расширение возможностей для осуществления и реализации основных направлений деятельности ДООУ:

- переход на новую систему обучения в соответствии с новыми ФГТ;

- интеграция деятельности всех служб учреждения (совместное комплексное планирование работы);

- продолжение материально-технического оснащения медико-педагогического процесса;

- оснащение ДООУ дополнительным спортивным инвентарем, модернизация спортивной площадки и прогулочных участков;

- реализация платного дополнительного образования – открытие кружков по запросу родителей;

- поиск и внедрение новых приемов и методов для оптимизации системы работы на основе здоровьесберегающих технологий.

Любая система работы может быть изменена, дополнена, откорректирована. Для оптимизации системы работы ДООУ № 52 «Лесная сказка» на основе здоровьесберегающих технологий можно предложить некоторые пути совершенствования указанной системы.

На наш взгляд, при выборе здоровьесберегающих технологий для дополнения уже реализуемой системы работы необходимо:

1. Проводить углубленный анализ заболеваемости по ДООУ, выборку наиболее часто встречающихся у детей патологий здоровья.

2. Создать Банк здоровьесберегающих технологий и выбрать из него те, которые максимально направлены на коррекцию указанных патологий здоровья.

3. Дополнить выбранными здоровьесберегающими технологиями уже действующую систему работы ДООУ.

Важно, чтобы каждая из технологий имела четкую оздоровительную направленность на коррекцию какой-либо патологии здоровья у воспитанников ДООУ № 52, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала бы у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложненное развитие.

Ответственное отношение к своему здоровью следует воспитывать уже у ребенка дошкольного возраста. На это, в частности, может и должна быть направлена деятельность ДООУ в содружестве с родительской общественностью. Именно ДООУ организует воспитательно-образовательный процесс на основе здоровьесберегающих технологий, которых разработано достаточно много с учетом разных возрастов и потребностей детей – дошкольников.

Следует обратить внимание на необходимость комплексного подхода в использовании технологий здоровьесбережения, для этого важное значение имеет разработка и реализация комплексных программ, инновационных проектов и т.п.

УДК 378.1

И.Ю. Тарханова

Условия формирования профессиональной и академической мобильности научно-педагогических кадров

Процесс интеграции российских вузов в европейское образовательное пространство актуализирует в числе прочих и модернизацию образа современного преподавателя высшей школы, приведение его в соответствие с требованиями международного научно-педагогического сообщества. Согласно Кодексу профессиональной этики преподавателя, принятому на третьем между-

© И.Ю. Тарханова

народном конгрессе Всемирной организации учителей и преподавателей (Education International) 25–29 июля 2001 года в Йомтиене (Таиланд), в качестве основных норм корпоративной культуры университета выступают профессионализм, стремление к повышению квалификации, социальная и научная активность, уважение и поддержка учеников, толерантность и индивидуальный подход к обучению, стремление к гармоничному взаимодействию с учениками, умеренность в дисциплинарных мерах. Несмотря на тот факт, что принятие этого кодекса состоялось уже более десятилетия назад, он не утратил своей актуальности и поныне [4].

Вместе с тем, анализ, проведенный нами среди слушателей курсов повышения квалификации с помощью методики диагностики уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Бережновой, показал, что большинство преподавателей имеют средний и ниже среднего уровень стремления к саморазвитию, при завышенной самооценке своих качеств, способствующих саморазвитию. В ходе проведенного исследования также было выявлено, что отношение к повышению квалификации как к необходимому и достаточному для профессиональной самореализации присутствует лишь у 23% опрошенных.

Проведенные фокус-группы показали, что для преподавателей сегодня характерна определенная профессиональная стагнация, ориентация на нормы прошлых образовательных парадигм, недостаточный уровень восприятия мировых тенденций развития образования, которые выражаются в ориентации на достижение обучающимися конкретных образовательных результатов, способных обеспечить социальные эффекты. Всё это актуализирует проблему теоретико-методологического обоснования и методического обеспечения процессов развития профессиональной и академической мобильности научно-педагогических кадров российской высшей школы.

При этом, на наш взгляд, академическая и профессиональная мобильность преподавателя вуза имеют равноположенное значение для модернизации его профессионально-педагогической позиции. По нашему мнению, при сложившейся дефинитивной дифференциации данных терминов нет достаточ-

ных оснований для определения их иерархии в процессе профессионализации личности. Мобильность в широком понимании данного феномена автоматически и зачастую подсознательно развивает в человеке определённые качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к поликультурной коммуникации; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать среду профессиональной деятельности в кросскультурном аспекте.

В «Болонской Декларации о европейском пространстве для высшего образования» присутствует требование максимальной активизации академической и научной мобильности [2], при этом акцент смещен на интернационализацию образования, т.е. обеспечение возможности студентам и преподавателям обучаться и стажироваться за рубежом. Мы рассматриваем понятие «академическая мобильность» несколько шире, исходя из того, что внутригосударственное образовательное пространство также предоставляет широкие возможности освоения иных социокультурных сред и профессиональных концепций и, следовательно, вполне может вписываться в рубрику академической мобильности. Таким образом, мы рассматриваем академическую мобильность в двух аспектах – внешнем (международном) и внутреннем (внутригосударственном), признавая за обоими безусловную значимость в формировании компетентного профессионала.

Что касается мобильности профессиональной, то данное понятие, на наш взгляд, неотделимо от понятия мобильности академической и представляется во многом как её результативный компонент. Так, в диссертации Л.А. Амировой профессиональная мобильность трактуется как многоуровневый феномен, который последовательно развивается и проявляет себя в виде допрофессиональной мобильности, общепрофессиональной мобильности, профессиональной мобильности в конкретной области деятельности [1].

Мы согласны с позицией данного автора в том, что профессионально мобильный специалист способен самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования, благополучно миновать периоды профессиональных кризисов, не поддаваясь маргинализации сознания. При этом мы считаем, что та-

кое понятие, как «профессиональная мобильность преподавателя высшей школы», определяется не только его способностью менять место и род деятельности, но и умением принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способностью быстро осваивать новую образовательную ситуацию, модернизировать её технологическую составляющую. Таким образом, важной составляющей профессиональной мобильности выступает готовность к переменам, предполагающая, в числе прочего, и активность личности.

В то же время, обобщая разнообразие мнений и представлений о профессиональной и академической мобильности в научных работах, можно согласиться с мнением Е.Е. Вяземского, выделяющего в структуре мобильности как личностного образования следующие компоненты:

- когнитивный, представляющий собой базовые, универсальные, фундаментальные, не подверженные быстрому «устареванию» знания из тех областей, которые выделяются как сферы ключевых компетенций для научно-педагогической деятельности;

- процессуальный, обеспечивающий умение оперативно и гибко применять в практической деятельности свои знания, решать любую профессионально-педагогическую задачу оптимальным и эффективным способом;

- организационный, основу которого составляют способности к самоорганизации, саморазвитию, обеспечивающие преподавателю умение постоянно обновлять свой арсенал знаний и способов деятельности, организовывать внутренние и внешние ресурсы, необходимые для решения конкретной поставленной профессиональной задачи [3].

В организационном аспекте проблема мобильности научно-педагогических кадров рассматривается нами через призму создания условий для реализации данной возможности. В качестве внутренних (личностных) условий можно говорить о сформированности ценностной сферы, личностных свойств, адекватности реакции на проблемные профессиональные ситуации, наличии навыков целеполагания и самоорганизации, умения стро-

ить и реализовывать профессиональные планы. В качестве одного из внешних условий мы выдвигаем наличие возможностей включения в систему дополнительного профессионального образования.

В условиях ориентации системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров на развитие их профессиональной и академической мобильности целевой компонент процесса повышения квалификации выражается в профессионально-личностном развитии преподавателя на основе осмысления интегрального профессионального опыта и дополняется самообразованием.

При этом проектирование содержания программ повышения квалификации научно-педагогических кадров, на наш взгляд, предполагает опору на следующие принципы:

- многоуровневость непрерывного повышения квалификации на протяжении всего периода научно-педагогической деятельности, в том числе реализация возможностей академической мобильности;

- компенсирующая дополнительность – освоение дополнительных компетенций, повышающих профессиональную мобильность;

- модульный принцип, обеспечивающий свободное движение педагога в дополнительном образовательном пространстве по всем векторам профессионального развития.

Структурированное на основе данных принципов повышение квалификации, на наш взгляд, позволяет преподавателям спрогнозировать свои профессиональные перспективы, переосмыслить современные требования к научно-педагогической деятельности, пересмотреть способы интеракции с обучающимися, сформировать приемы индивидуальной педагогической техники, обновить банк методических средств.

Библиографический список

1. Амирова, Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст] / Л. А. Амирова: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа: [б.и.], 2009.

2. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004.

3. Вяземский, Е. Е. Теоретико-методологические основы повышения квалификации преподавателей истории в Российской Федерации в условиях открытого многокультурного общества [Текст] / Е. Е. Вяземский : сборник материалов Международного конгресса «Российская историческая наука на современном этапе: перспективы исследования и реализации национальной образовательной политики» (Казань, 18–19 апреля 2007 г.). – Казань: Алма-Лит, 2007.

4. Кодекс профессиональной этики преподавателя [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hm.ee/index.php?249159>.

УДК 378.1

П.С. Федорова

К вопросу об организационно-психологических основах повышения эффективности образовательной системы современного вуза

Высшее учебное заведение как образовательная система представляет собой многомерный социальный институт, сложную систему. Сфера его деятельности включает в себя обучение, воспитание, научную деятельность. При этом процессная модель системы управления качеством, деятельности вуза содержит такие составляющие, как процессы управления, научная деятельность, образовательная деятельность, дополнительные образовательные услуги, производственная деятельность и процессы обеспечения.

По мнению А.И. Субетто, вуз можно описать как систему, состоящую из четырех основных элементов: педагогическая

система, научно-исследовательская система, хозяйственная система и социальная система [4].

Учреждение высшего профессионального образования представляет собой сложный социальный институт, в котором специально созданные педагогические и организационно-психологические условия обеспечивают целенаправленный характер личностного и профессионального развития обучающихся.

Обобщая представления о структуре образовательной системы вуза, можно выделить следующие ее восемь компонентов:

1. Концептуальные основы, которые образованы федеральными государственными стандартами, федеральными государственными требованиями, образовательными стандартами и требованиями, устанавливаемыми вузами, моделью выпускника вуза, образовательными целями, образовательными программами профессионального обучения.

2. Образовательная среда, включающая педагогически целесообразные условия, в которых осуществляется образовательная деятельность студентов, совокупность педагогических составляющих, целенаправленное взаимодействие которых способствует развитию личностей и социальных групп в соответствии с их собственными и общественными потребностями и возможностями.

3. Содержание образования, которое должно обеспечивать высокий уровень общей и профессиональной культуры личности и общества; формирование у обучающегося соответствующей современному уровню развития науки системы представлений о картине мира; духовно-нравственное развитие личности на основе общечеловеческих социокультурных ценностей и ее интеграцию в национальную и мировую культуру; формирование у будущего специалиста активной гражданской позиции; удовлетворение образовательных потребностей и интересов обучающихся с учетом их способностей. Кроме того, содержание образования призвано содействовать установлению взаимопонимания и сотрудничества между людьми независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих

подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободу убеждений. Кроме вышеперечисленного необходимо отметить, что содержание образования выступает в виде комплекса образовательных задач и представляет собой оптимизированное содержание учебного плана, программ учебных дисциплин и программ практик, согласованных между собой и обеспечивающихся набором современных образовательных технологий, гарантирующих развитие предметных умений, универсальных учебных действий и личностных качеств обучающихся.

4. Образовательный процесс, реализующийся как управляемая учебно-познавательная, досуговая и внутриколлективная деятельность обучающихся и включающий в себя педагогически целесообразные профессиональные и межличностные отношения и взаимодействия, возникающие между педагогами и студентами. В целом образовательный процесс представляет собой педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития, под которым понимается целенаправленное взаимодействие отдельных личностей и социальных групп для достижения соответствующих целей.

5. Субъекты образовательного процесса, к которым можно отнести не только администрацию образовательного учреждения, профессорско-преподавательский состав и студента как отдельную личность, но и сформировавшиеся коллективы обучающихся.

6. Готовность субъектов образовательного процесса, определяющаяся как функциональная готовность студентов к осуществлению активной, творческой и плодотворной деятельности, направленной на самообразование и необходимый уровень педагогической культуры преподавателей и вспомогательного персонала, обеспечивающего образовательный процесс.

7. Инфраструктура, складывающаяся из таких компонентов: инфраструктура, обеспечивающая условия для функционирования системы высшего образования; инфраструктура, обеспечивающая условия для развития системы высшего образования; учебно-методическое и материально-

техническое обеспечение образовательного процесса; система повышения квалификации педагогов и администрации образовательного учреждения.

8. Система обеспечения качества образовательной деятельности и оценки получаемых результатов, включающая текущий контроль хода образовательного процесса, промежуточные и итоговые испытания для обучающихся, защиту промежуточных и итоговых квалификационных работ [1].

Новая парадигма высшего профессионального образования ориентирует педагогическое сообщество на обеспечение вариативности образовательных систем и учебных заведений, гибкости и динамичности образовательного процесса в вузах, его адаптивности к социальным условиям, запросам населения и работодателей.

Организационно-психологические основы оптимизации образовательной системы современного вуза базируются на методологических подходах, психологических концепциях и принципах (системный синергизм, проблемность, субъектность, полилогичность, рефлексивность и др.), ориентированных на использование потенциала образовательной среды и единого образовательного пространства для формирования ключевых профессиональных компетенций, вариативного построения содержания курсов и проектно-исследовательских методах обучения [2, 3].

Трансформация традиционного академического обучения стимулируется инновационностью образовательной системы современного вуза, формирующейся на основе полисубъектного взаимодействия. Такая система развивает и аккумулирует взаимодействие субъективного мира личности, образовательного процесса и единого информационного пространства, целенаправленно создаваемого и спонтанно возникающего.

Использование проектно-исследовательских методов в организации учебной деятельности будет способствовать становлению такой системы, в которой у студентов появляется потребность в обучении за счет погружения, свободы выбора и ответственности за принятое решение; активизируются навыки самоуправления знанием; расширяется спектр и интенсивность взаимодействий внутри области знаний; обеспечивается мо-

бильность в выборе и смене дидактических систем, а сама среда развивается за счет обогащения ее знаниями субъектов образовательного процесса.

На наш взгляд, наиболее перспективным направлением является рассмотрение процессов оптимизации образовательной системы вуза в рамках синергетического подхода. Синергетический подход к формированию и функционированию образовательной системы вуза позволяет рассматривать ее через концепцию «Learning organization»: «обучающейся» или, точнее, «самообучающейся» и «саморазвивающейся» организации [3].

В условиях динамичности и неопределенности внешней среды вузу как социальной системе необходимо адекватно реагировать на меняющиеся образовательные потребности общества и требования работодателей, но при этом как социально-психологической системе осуществлять оптимизацию процессов коммуникации субъектов образовательного процесса, в ходе которой и формируются необходимые обществу компетенции будущих профессионалов. Усиление интеллектуализации общества ведет к увеличению количества работников интеллектуального труда, характеризующихся развитым творческим мышлением, психологической гибкостью, высокой информационной компетентностью, инновационной культурой, а также готовностью принимать решения, основанные на знаниях. Выпускник современного вуза должен соответствовать этим требованиям. Инновационность (как признак общества) обуславливает восприимчивость вуза к инновационным идеям в науке, образовательной теории и практике при сохранении лучших традиций российской высшей школы, а также плюрализм образовательных концепций. Образовательный процесс вуза в условиях единого информационного пространства и глобализации видоизменяется в повышении его открытости: формируется обращенность к студенту как носителю информации, отражающей его личностно-преломленный социальный опыт и субъективное видение мира; отдается приоритет личностно-смысловому обучению в логике личностно-ориентированных технологий. Следовательно, задача вуза – не только научить будущего специалиста выращивать собственное личностное знание, уметь управлять им, но и выявлять, разрешать возникающие при этом проблемы.

Библиографический список

1. Гринкруг, Л. С. Проблемы обновления образовательной системы вуза [Текст] / Л. С. Гринкруг // Высшее образование в России. – 2011. – №7. – С. 20-26.
2. Дятченко, Л. Системные инновационные процессы – основа динамичного развития классического университета [Текст] / Л. Дятченко, В. Тарабаева // Высшее образование в России. – 2008. – №5. – С. 13-17.
3. Курдюмов, С. П. Синергетика и новое видение [Текст] / С. П. Курдюмов // Синергетика. Философия. Культура. – 2001. – №2. – С. 74.
4. Субетто, А. И. Системологические основы образовательных систем. Ч.1. [Текст] / А. И. Субетто. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.

УДК 378.1

Н. В. Шарова

Социальная и коммуникативная компетентности слушателей курсов профессиональной подготовки

На современном этапе развития российского образования активно применяется компетентностный подход, который требует формирования у личности выпускников вузов и других образовательных учреждений компетентностей, соответствующие выбранной ими профессии. На курсах дополнительного профессионального образования слушатели выбирают в основном субъект-субъектные специальности, обеспечивающие психологический успех, готовность к социальным жизненным трудностям, то есть они стремятся приобрести необходимые знания, навыки, умения, компетентности, которые смогут применить в своей профессиональной деятельности. У слушателей особая мотивация к учению, связанная не с познавательной потребностью в новых знаниях, а с раскрытием своих новых

возможностей, своего личностного и профессионального потенциала. В связи с этим для слушателей курсов дополнительной подготовки компетентный подход является наиболее актуальным, поскольку они ожидают не принципиально новых знаний и умений, а, скорее, дополнения и практического наполнения этих знаний и умений. Стремление слушателей, не изменяя себя как личность, - раскрыть свой потенциал и освоить необходимые знания, навыки и умения, которые повысят их конкурентоспособность на рынке труда.

Итак, разберемся с понятиями «компетенция» и «компетентность», которые составляют сущность компетентного подхода. В.Д. Шадриков указывает на преимущество компетентного подхода: «Результат подготовки, оцененный в компетентностях, расширяет область трудоустройства обученных» [8].

Понятия «компетенция» и «компетентность» разными авторами определяются по-разному, но часто упоминаются как тесно связанные между собой. Компетенция, в самом широком смысле слова, – это знания и опыт в той или иной области. В проекте стандартов ВПО третьего поколения дается следующее определение: «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [7]. В отношении компетентности нет такого общего понимания, с ней связывают способности, личностные качества, возможности личности. В.Д. Шадриков понимает под компетентностью «владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать что-либо» [8]. Таким образом, компетенция – это то, что в большей степени определяется профессией, а компетентность – это то, что формируется в личности в результате освоения профессии.

В проекте ФГОС ВПО третьего поколения выделяются общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции.

В.Д. Шадриков предлагает следующую модель специалистов, разработанную на основе компетентного подхода.

1. Компетенции социально-личностные:

–относящиеся к человеку как индивиду, субъекту деятельности и личности;

–социальные, определяющие его взаимодействие с другими людьми;

–относящиеся к умению учиться.

2. Компетенции общепрофессиональные:

–информационные, связанные с получением и обработкой информации;

–расчетные, связанные с умением решать профессиональные задачи с использованием адекватного математического аппарата;

–эксплуатационные;

–управленческие, организационные;

–конструкторские;

–проектировочные;

–экономические, включающие поведение на рынке труда.

Эти компетенции должны формироваться как общие для широкого круга профессий. Они обеспечивают гибкое поведение на рынке труда.

3. Специальные компетенции или профессионально-функциональные знания и умения, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда. Они обеспечивают конкретизацию общепрофессиональных компетенций [8].

Как мы видим, в этих базовых компетенциях выделяется социальная компетенция, особенно востребованная в субъект-субъектных профессиях, а социальная компетентность определяется как личностное качество, обеспечивающее успешность развития этой компетенции.

И.А. Зимняя считает, что все компетентности социальные по своей сути, поэтому можно говорить о социальной компетентности как в широком смысле слова, так и в узком: «Все компетентности социальные (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются в социуме; они социальные по своему содержанию; они и проявляются и функционируют в этом социуме; ... социальные (в узком смысле слова) компетентности характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми, с самим собой» [2]. Следовательно, те компетентности, о которых пойдет речь в данной статье, со-

ставляют именно вторую точку зрения на социальную компетентность.

В.Н. Куницина в своих трудах определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств. Социальная компетентность трактуется автором как оперативное понятие, которое имеет временные, исторические рамки. Основные функции социальной компетентности – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта [4].

С учетом разных точек зрения в структуру социальной компетентности включаются разные компоненты.

Структура социальной компетентности включает, по мнению В.Н. Кунициной, коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность и межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность [5].

Немецкие психологи У. Пффингстен и Р. Хинтч трактуют социальную компетентность как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий [10].

Х. Шредер и М. Форверг считают, что структуру социальной компетентности пронизывают четыре свойства или черты личности:

1. коммуникабельность – коммуникативный потенциал личности;

2. решимость на создание отношений – готовность к общению;

3. влияние – свойство, охватывающее способность внушения (сила влияния);

4. «Я-концепция» – познавательный-эмоциональный образ, ядром которого является самоуважение.

Г.Г. Лигинчук в учебно-методическом комплексе «Психология профессиональной деятельности» определяет социальную компетентность как владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, готовность к сотрудничеству, социальная ответственность за результаты своего труда.

Т.Н. Захарова определяет социальную компетентность следующим образом: «Социальная компетентность выступает как качество человека, сформированное в процессе овладения представлениями и знаниями о социальной действительности, активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и в разных видах социального взаимодействия, а также трактуется как усвоение этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений». В состав социальной компетентности, по мнению автора, входят такие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный [1].

Таким образом, мы видим различия в характеристиках и структуре социальной компетентности, но в целом понятна сущность этого явления, а именно то, что социальная компетентность связана с навыками общения, социальной адаптивностью личности и формированием личностных качеств, позволяющих успешно преодолевать жизненные трудности.

В структуру социальной компетентности мы включим следующие компоненты, которые чаще всего исследуют в этом вопросе:

1) общительность (коммуникабельность), которая включает в себя потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека, способность к сочувствию, сопереживанию, умение пользоваться средствами общения;

2) ориентация на решение проблем, дела, что связано со способностью находить конструктивный выход из фрустрирующих, конфликтных, проблемных ситуаций;

3) уверенность в себе в процессе общения, то есть низкая межличностная и самооценочная тревожность.

Из этой структуры социальной компетентности видно, что коммуникативная компетентность является составной частью социальной, причем одной из ключевых. Не случайно в литературе можно встретить термин «социально-коммуникативная компетентность». Интересен и тот факт, что эту же коммуникативную компетентность используют филологи при описании компетентностей, необходимых при изучении иностранного языка. Соответственно, помимо психологических составляющих в коммуникативную компетентность войдут и языковые знания, навыки и умения, то есть лингвистические качества, которые формируются не только в процессе общения, но и зависят от биологических, генетически заложенных задатков и индивидуального процесса освоения языка (родного или иностранного).

Библиографический список

1. Захарова, Т. Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников [Текст] / Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Т. II. – С. 113-117.
2. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8.
3. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д. А. Иванов. – М.: Просвещение, 2003. – 74 с.
4. Куницына, В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность [Текст] / В. Н. Куницына. – СПб.: СПбГУ, 1995. – С. 34-36.
5. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Электронный ресурс] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Лигинчук, Г. Г. Психология профессиональной деятельности. Учебный курс [Электронный ресурс] / Г. Г. Лигинчук. Режим доступа: http://e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/index.html?go=part-006*page.htm.

7. Проекты ФГОС ВПО 3-го поколения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru>.

8. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Вестник высшего образования сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

9. Шарова, Н. В. Социальная и конфликтная компетентность в процессе профессионализации личности [Текст] / Н. В. Шарова // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: труды IV международной научной интернет-конференции, Омск, январь-март 2011г. / отв. ред. Е.Г. Ефремов, М.Ю. Семенов. – Киев: Простобук, 2011. – С. 268-278.

10. Pfingsten, U., Hintsch, R. Groppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim: Psychologie Verlag Union [Text] / U. Pflingsten, R. Hintsch. 1991.

УДК 373

Е.М. Шубникова, А.В. Кузнецова

Программа развития образовательного учреждения как условие эффективного управления

Разработка и реализация программы развития является одним из требований, предъявляемых к современному дошкольному учреждению.

Опираясь на исследования А.И. Пригожина, мы определили, что:

- успех развития учреждения зависит от компетентности руководителя;
- для успешного развития учреждения необходимо согласованно развивать все его структуры;
- учреждение будет развиваться даже за счет локальных, но точных действий, которые могут дать мощный эффект.

© Е.М. Шубникова, А.В. Кузнецова

Изучив теоретические основы, мы сделали следующие выводы: развитие – это, в первую очередь, качественные изменения; развитие – это выполнение традиционных функций и добавление новых; руководитель становится эффективным, если он освоил теорию и практику менеджмента; основой эффективного управления является программа развития учреждения.

Таким образом, развитие ДООУ – это закономерное, систематическое, целесообразное, а главное, управляемое изменение, которое сопровождается изменением содержания управленческой деятельности.

Управление развитием учреждения – это часть общей управленческой деятельности, в которой присутствуют следующие компоненты: планирование; организация руководства и контроля основных процессов ДООУ; анализ предпринимаемых действий и выводы по результатам управления.

Нами были рассмотрены различные признаки управления развитием учреждения, а именно:

- кто является объектом управления;
- каков процесс управления;
- каков должен быть результат управления.

Кроме того, современными учеными определен еще один признак управления учреждением – интегрированность управления.

Разработанная нами программа развития ДООУ предполагает системное управление, которое представляет собой разработку проекта будущего учреждения и программы его реализации.

Основным достоинством нашей работы является разработка алгоритмов реализации программы развития.

1 алгоритм – это алгоритм проблемного анализа. В этом случае рассматриваются результаты деятельности учреждения за предыдущий период. Нам важно знать, что мы имеем. С учетом анализа мы формулируем цели, которые должны быть реальны, достижимы, выполнимы. К каждой из целей формулируется система шагов, которую необходимо сделать, чтобы достичь поставленных целей.

2 алгоритм – ориентировочный. Этот алгоритм мы используем в ситуации, когда недостаточно информации о существующих проблемах.

3 алгоритм – управленческий. Управленческий алгоритм мы используем в ситуации, когда реализация программы переходит в режим управления. Главное – планирование организационной работы, направленной на реализацию конкретных мероприятий, заявленных в программе.

4 алгоритм – содержательный. Этот алгоритм включает в себя несколько последовательных блоков: аналитический, содержательный, технологический, результативный, экспериментальный.

5 алгоритм – технологический. На этом этапе важно подобрать необходимые технологии, которые будут эффективными для развития учреждения в целом, и эффективными для реализации каждого этапа и мероприятия программы.

Таким образом, знание и использование алгоритмов позволяет реализовывать программу развития дошкольного образовательного учреждения более эффективно.

Библиографический список

1. Пригожин, А. И. Методы развития организаций [Текст] / А. И. Пригожин. – М., 2003.

УДК 37.01

М.А. Юферова, Н.О. Хрусталёва

Особенности представления педагогов о межличностном конфликте

Процесс обучения в современной школе насыщен множеством конфликтов, различных по происхождению, форме и напряженности. Актуальной является проблема разработки и использования эффективных, научнообоснованных мер по разрешению и предупреждению конфликтов в образовании. На сегодняшний день в психологической науке и педагогической

© М.А. Юферова, Н.О. Хрусталёва

практике недостаточно работ, рассматривающих специфику субъективного представления конфликта педагогом [5]. Проблема изучения взаимосвязи индивидуальных характеристик педагога и его субъективного представления о конфликтах в педагогическом процессе имеет практическую и теоретическую значимость.

В качестве основной гипотезы нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что между возрастом и педагогическим стажем, конфликтностью, агрессивностью и удовлетворенностью своей профессией, с одной стороны, и представлениями о конфликтах педагогов – с другой, существует значимая взаимосвязь.

В исследовании приняли участие 30 педагогов в возрасте от 25 до 55 лет, все испытуемые – женщины.

Каждому педагогу для индивидуального заполнения был предложен ряд методик: анкетный опросник «Субъективное представление причин возникновения конфликта», разработанный М.А Юферовой, Н.О. Хрустальной; методика «Конфликтная личность» Н.А. Литвинцевой [1]; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (авторы Е.П. Ильин и П.А. Ковалев) [2]; методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным [2].

Рассмотрим результаты нашего исследования.

1. Редуцированный вариант контент-анализа представлений педагогов о конфликте.

На первом этапе анализа была произведена первичная категоризация представлений о причинах возникновения конфликтов. Также все представления были разнесены на 4 группы в зависимости от участников конфликта: конфликт в диаде учитель – ученик, конфликт в диаде учитель – учитель, конфликт в диаде учитель – родитель, универсальные причины возникновения конфликтов.

Общий характер ответов позволяет выделить 8 единиц контента, в соответствии с которыми оценивалось каждое высказывание (См. Таблица 1).

После этого каждый ответ респондентов оценивался, исходя из критерия наличия или отсутствия в нем той или иной

единицы контента. Если в высказывании встречается единица контента, то по данному параметру испытуемому присваивался код «1», в случае отсутствия – «0». В каждом представлении респондента о конфликте может встречаться не одна единица контента, а несколько.

Таблица 1

Характеристика единиц контент-анализа высказываний

Единица контента	Краткое описание и примеры высказываний
1.Экстернальное отношение к педагогическому конфликту	В высказываниях подразумевается, что причина конфликта лежит вне личности педагога, не зависит от его поведения, что педагог не виновен в возникновении конфликта. Например, несоблюдение школьных правил поведения (опоздания, прогулы).
2.Интернальное отношение к педагогическому конфликту	В высказываниях подразумевается, что ответственность за возникновение и развитие конфликта лежит на педагоге, конфликт возник из-за его поведения или особенностей. Например, халатное отношение к своим обязанностям, халатная работа.
3.Проблема оценивания учебной деятельности (отношение к оценкам)	В высказываниях отмечается, что конфликт возник из-за оценки, поставленной ученику. Например, недовольство оценками.
4.Непрофессионализм педагога	В высказываниях отмечается, что конфликт возник из-за некомпетентности педагога. Например, неопытность, молодость, профессиональная позиция учителя.
5.Нарушение дисциплины, невыполнение "ролевых" обязанностей	В высказываниях отмечается, что причина конфликта лежит в нарушении принятых норм и правил поведения, либо в несоответствии позиции участника конфликта спектру ролевых ожиданий от него. Например, неподчинение учителю, не принятие его требований, отсутствие у родителей интереса к школьной жизни ребенка.
6.Недостаток коммуникативных компетенций	Например, неумение контактировать с учениками, нежелание понять их.
7.Нарушение общепринятых этических правил поведения	Например, нарушение педагогической этики.

8.Вопросы, связанные с окружением участника конфликта	Например, отсутствие контроля за ребенком.
---	--

2. Кластерный анализ

Для выделения типичных представлений педагогов о конфликте была произведена кластеризация матрицы распределения представлений испытуемых о конфликте по единицам контента. В результате данной кластеризации были выделены 3 группы педагогов, обладающих определенным представлением о причинах возникновения конфликтов.

3. Анализ достоверности различий

Для определения основных личностных и демографических характеристик педагогов, обладающих тем или иным типом представления о конфликте, рассчитан непараметрический критерий U Манна-Уитни, позволяющий определить достоверность различий в выраженности характеристик конфликтного поведения, удовлетворенности трудом, стаже и возрасте в группах педагогов, обладающих различными представлениями о конфликте.

Для математической обработки данных исследования использована компьютерная программа «Statistica 6.1».

С целью первичного анализа полученных результатов все ответы испытуемых, характеризующих представления педагогов о причинах возникновения конфликтов в общеобразовательных учреждениях, были категоризированы и распределены по группам взаимодействия (учитель – ученик; учитель – учитель; учитель – родитель; универсальные).

Рассмотрим частоту упоминания причин конфликтных ситуаций в зависимости от группы взаимодействия (См. Таблица 2):

Таблица 2

Частота упоминания педагогических ситуаций в представлениях педагогов о причинах возникновения конфликтных ситуаций

Педагогическая диада	Частота упоминания диады (%)
1. конфликт в диаде учитель-ученик	86,7 %
2. конфликт в диаде учитель-учитель	10,0 %

3. конфликт в диаде учитель-родитель	46,7 %
4. универсальные причины возникновения конфликтов	20,0 %

Как видно из приведенной таблицы, подавляющее большинство испытуемых считают, что конфликтные ситуации в педагогическом процессе возникают чаще всего с учениками. Таким образом, представления педагогов о конфликте концентрируются в основном на диаде учитель-ученик, что обусловлено естественной спецификой их деятельности, в которой именно взаимодействие с учащимся занимает большую часть рабочего времени учителя и требует наибольших когнитивных и эмоционально-волевых ресурсов.

Второй по частоте встречаемости ситуацией взаимодействия в представлениях о конфликте у педагогов выступает диада учитель-родитель. В этой связи целесообразно рассмотреть распределение частоты встречаемости в представлениях педагогов этой диады по возрасту учащихся (См. Таблица 3).

Таблица 3

Частота упоминания диады «учитель-родитель» в представлениях педагогов о причинах возникновения конфликтных ситуаций

Параллель	Частота упоминания диады (%)
Начальная школа	13,3 %
Среднее звено	23,3 %
Старшие классы	10,0 %

Как видно из таблицы, педагоги среднего звена в своих представлениях о конфликте рассматривают родителей в качестве его участников значительно чаще. Данный результат выглядит парадоксальным, так как более обоснованным кажется предположение, что чаще «конфликтовать» с родителями, а не с детьми должны учителя начальных классов.

Данная парадоксальность может быть объяснена известным эффектом «учителя как значимого взрослого», свойственным детям начальной школы.

Принципиально иная ситуация наблюдается в восприятии конфликта в диаде родитель – учитель у педагогов средних классов. После начальной школы у педагога снижается частота ситуаций взаимодействия с родителями, причем появление родителей детей этого возраста в школе в силу особенностей подросткового периода чаще обусловлено какими-то негативными факторами, например, «вызов родителя в школу». Такая ситуация по своей сути является эмоционально значимой и изначально носящей определенный отрицательно-эмоциональный фон, поэтому вероятность возникновения конфликтов с родителями педагоги среднего звена оценивают выше, чем коллеги в младших или старших классах.

Наконец, в старших классах ребенок уже воспринимается педагогами как относительно самостоятельный субъект взаимодействия и потенциально конфликтные ситуации решаются уже непосредственно с ними, что и ведет к снижению субъективной оценки вероятности конфликтов с родителями.

Экстернальное отношение к причинам возникновения любых педагогических конфликтов преобладает над интернальным. В большинстве своем педагоги причину конфликтов видят не в себе или коллегах, а в обстоятельствах, особенностях поведения ученика, родителей или руководства.

При этом особого внимания заслуживает факт, что наибольшей экстернальностью в этом вопросе обладают учителя начальной школы. Отсутствие склонности возлагать ответственность за возникновение и развитие конфликта на педагога, вероятно, детерминировано у них недопустимостью мысли о своей неправоте при взаимодействии с учениками младшего школьного возраста.

Важно подчеркнуть, что подобное представление о конфликте не должно рассматриваться как неадекватное. Во многом подобное отношение выступает своеобразным защитным механизмом и сопряжено с феноменом профессиональной деформации педагогов.

Известно, что наиболее типичными деформациями педагога являются авторитарность, доминантность, дидактичность и догматизм [3, 4]. Именно спектр перечисленных характеристик и

провоцирует экстернальное отношение педагога в собственных представлениях о конфликте.

Содержательный анализ представлений педагога о конфликте позволяет констатировать, что наиболее распространенной причиной напряженных ситуаций в учебном заведении, с их точки зрения, является нарушение учениками, родителями или коллегами регламентированных, принятых в учебном заведении правил поведения (нарушение дисциплины, неподчинение требованиям, неадекватное поведение родителей в отношении воспитания детей, халатное выполнение педагогами своих обязанностей).

Остальные единицы контента в высказываниях учителей встречаются значительно реже. Однако необходимо отметить, что для педагогов различных уровней школьного обучения наиболее принципиальными причинами возникновения конфликта являются принципиально различные ситуации.

Так, для учителей начальной школы это – отношение к оцениванию учебной деятельности. В этом представлении заключено убеждение, что конфликты как с учениками, так и с их родителями вызваны чаще всего недовольством получаемыми учениками оценками.

Педагоги средней школы более значимой причиной конфликта считают неумение общаться, нежелание найти общий язык и другие проявления коммуникативной компетентности.

Наконец, учителя старших классов оценивают нарушение этических правил поведения и «общечеловеческих» принципов как одно из центральных условий возникновения конфликтной ситуации.

Обозначенная тенденция объясняется динамикой развития личности ученика. Для младших школьников учебная деятельность выступает особо значимой, и успешность в ней как ученики, так и педагоги рассматривают как важнейший показатель собственной личностной эффективности. В подростковом возрасте происходит смена ведущей деятельности с учебы на общение и уже факторы коммуникативной успешности выходят на первый план. В старших классах происходит окончательное формирование морально-нравственных принципов поведения, и

именно эта сфера начинает доминировать в представлениях педагогов о факторах возникновения конфликтов.

Таким образом, система представлений педагогов о конфликтах детерминирована особенностями развития личности ученика. Осознанно или неосознанно учителя выделяют причины возникновения конфликтов в значимых для своих учеников сферах. Следовательно, именно учет возрастных особенностей детей выступает в качестве важнейшего фактора адекватного отношения к конфликтным ситуациям и способствует выработке наиболее конструктивных реакций на конфликт.

Перейдем к анализу и интерпретации взаимосвязи индивидуальных характеристик педагога и особенностей его представлений о конфликтах.

Для рассмотрения проблемы личностных особенностей педагогов, обладающих тем или иным представлением о конфликтах, нами был проведен кластерный анализ выраженности единиц контента в ответах всех испытуемых. Для кластеризации использовались правило объединения, взвешенное попарное среднее и мера близости – евклидово расстояние.

Четко выделяются 3 группы педагогов (по 12, 11 и 7 человек), обладающих специфическими представлениями о конфликте в учебном заведении.

Дадим краткое описание каждой из групп.

Группа 1 характеризуется выраженным экстернальным отношением к конфликту. Они считают, что педагог не виновен в возникновении и развитии конфликтной ситуации, причины конфликтов видят в несоответствующем их представлению о «правильном» поведении. Условно данную группу можно назвать «экстернальные авторитары».

Группа 2 отличается смешанным отношением к конфликту. Ее представители концентрируют свое внимание на недостатке коммуникативных компетенций и на нарушении правил поведения. При этом можно сказать, что они разделяют точку зрения, что «в конфликте виноваты обе стороны». В их представлении развитие конфликтов обусловлено в равной степени несоответствием поведения окружающих «правильному» и неумением педагога найти адекватный подход к собеседнику. Ус-

ловно данную группу можно назвать «конструктивные рационализаторы».

Группа 3, напротив, характеризуется более интернальным отношением к конфликтам и склонна сводить причины возникновения конфликтов к непрофессионализму педагога. Ее члены считают, что особенности поведения и коммуникативных компетенций педагога лежат в основе конфликта. Условно данную группу можно назвать «рефлексирующими интерналами».

Для определения особенностей поведения и демографических особенностей выделенных групп нами были рассчитаны достоверность различий в выраженности личностных характеристик испытуемых. Значимых отличий по всем диагностируемым переменным между группами «экстернальные авторитары» и «рефлексирующие интерналы» не обнаружено.

Анализ приведенных данных показывает, что группа «конструктивных рационализаторов» отличается от «экстернальных авторитаров» большей позитивной агрессивностью, неуступчивостью и бескомпромиссностью. С другой стороны, по сравнению с «рефлексирующими интерналами» они более конфликтны и вспыльчивы.

Можно заключить, что представления о конфликтах педагогов в незначительной степени связаны с их личностными или возрастными особенностями и не связаны с удовлетворенностью трудом.

При этом именно позиция «конструктивных рационализаторов» детерминирована определенным складом личностных и демографических характеристик. К таковым относятся относительно небольшой возраст, позитивная агрессивность и отсутствие опасений идти на конфликт. Меньший возраст этой группы предполагает меньшую педагогическую деформированность личности. Этим обусловлена меньшая доминантность и дидактичность в восприятии педагогов этой группы конфликтных ситуаций. С другой стороны, именно позиция «в конфликте обе стороны равно виноваты» позволяет им идти на конфликтное взаимодействие чаще, чем интерналам. Последствия конфликта для «рефлексирующих интерналов» более травматичны для личности в силу их «самобичевания».

«Конструктивным рационализаторам» проще. Они более лабильно относятся к напряженным ситуациям и в состоянии оперативно нормализовать собственное состояние после завершения конфликтной ситуации.

То же самое можно сказать и в отношении позитивной агрессивности «конструктивных рационализаторов». Им легче сохранять неуступчивость и бескомпромиссность, чем «экстернальным авторитарам», так как их отношение к конфликтам предполагает не оказание давления на собеседника, а попытку отстоять собственную точку зрения.

Таким образом, можно сделать вывод, что определенный склад характера провоцирует то или иное представление о конфликтах. В свою очередь, сложившееся мнение о причинах возникновения и развития конфликтных ситуаций оказывает определенное воздействие на поведение педагогов в конфликте.

Гипотеза нашего исследования подтвердилась частично: существует взаимосвязь между позитивной агрессивностью педагога, возрастом и конфликтностью и его представлениями о конфликте. Однако удовлетворенность работой, педагогический стаж и особенности поведения личности в конфликтной ситуации напрямую с представлениями педагогов о конфликте не связаны.

Наиболее значимой особенностью представлений педагогов о конфликте является их выраженная экстернальность. Педагоги в большинстве своем склонны рассматривать в качестве причины возникновения конфликтов особенности поведения учеников и их родителей. В то же время в исследовании показано, что специфика представлений педагогов о конфликте во многом детерминирована возрастными и личностными особенностями их учеников. В ходе исследования также выделены специфические симптомокомплексы восприятия конфликтной ситуации. При этом показано, что система этих представлений, с одной стороны, детерминирована индивидуальными и личностными особенностями педагога, а с другой – определяет некоторые особенности поведения в конфликтной ситуации.

Данное исследование позволяет глубже понять особенности восприятия педагогом напряженных ситуаций, его результаты могут быть использованы в психологической практике как

при индивидуальной работе с учителем, так и с педагогическим коллективом.

Библиографический список

1. Гриценко, Г. А. Искусство быть здоровым (технологии саморегуляции педагогов) [Текст] / Г. А. Гриценко. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. – 117 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – М.: ПИТЕР, 2000. – 512 с.
3. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст] / Г. Ю. Ксензова: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 121 с.
4. Левитес, Д. Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит [Текст] / Д. Г. Левитес. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 256 с.
5. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 117 с.
6. Уткин, Э. А. Конфликтология: теория и практика [Текст] / Э. А. Уткин. – М.: ЭКМОС, 1998. – 427 с.

УДК 37.01

Н.В. Якимович

Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к участию в научно-исследовательской деятельности

Среди целей и задач образовательной политики всего мирового сообщества наиболее важной является использование интеллектуального потенциала личности, разработка стратегии интенсивного приобретения знаний. Для ее выполнения необходима мобилизация ученых и педагогов по подготовке личности, способной интегрировать в современный высокотехнологичный мир знаний и информации, так как главным двигателем прогресса на современном этапе развития общества признается комплексный подход «наука – технология – инновация», а совре-

© Н.В. Якимович

менный специалист, работающий в той или иной сфере деятельности, должен обладать ценными знаниями и способностью их применять. В связи с этим возрастает значимость владения личностью компетенциями, позволяющими активизировать познавательную деятельность, углубляющими творческий потенциал и способствующими расширению социальных интересов. Таими компетенциями, по нашему мнению, являются поисково-исследовательские компетенции.

Исследовательская деятельность позволяет каждому испытать, испробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из своих талантов-дарований. Дело педагога – формировать и поддерживать стремление, желание и интерес обучающегося к этой работе.

Для решения поставленных задач оптимальным является включение учащихся в исследовательскую работу в рамках специально организованной деятельности, создание в учреждении особой развивающей образовательной среды. Обязательная составляющая такой среды – создание действенного мотивационного поля, значимого и интересного для ученика. Исследовательская деятельность при этом выступает как платформа, которая хорошо взаимодействует с целым комплексом задач, определяемых в рамках национального проекта в области образования.

Одним из путей мотивации обучающихся к исследовательской деятельности может стать их участие в телекоммуникационных образовательных интернет-проектах по биологии, истории, физике, химии, проводимых Ярославским Центром телекоммуникаций и информационных систем в образовании совместно с Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского [4].

В качестве примера таких социальных проектов можно рассматривать участие коллектива МОУ СОШ №1 г. Переславля-Залесского Ярославской области в интернет-проекте для несовершеннолетних «Подросток и закон». Выбор данной площадки обусловлен тем, что цели интернет-проектов Центра ориентированы на создание условий для развития индивидуальных возможностей человека, его успешную социализацию в быстро меняющемся мире.

Впервые обучающиеся школы приняли участие в интернет-проектах в 2006 году. Это была одна команда, которая приняла участие в эколого-биологической викторине. Сегодня уже 12 команд общей численностью около 90 человек выполняют проектные задания Центра. Всего более 250 учеников прошли через школу интернет-проектов.

Приведем результаты исследования степени готовности и мотивированности учащихся 7,8,10 классов школы к реализации исследовательской деятельности. Исследование проведено в форме фронтального анкетирования обучающихся школы. Анкета составлена, обработана и проанализирована автором статьи. Анкетирование проводилось в начале IV учебной четверти 2010-2011 уч. года, в нём было опрошено 174 учащихся из двух 7-х классов, трёх 8-х классов, двух 10-х классов. Результаты обработки анкет приведены в табл. 1.

Таблица 1
Результаты исследования готовности обучающихся к включению в исследовательскую деятельность

Позиция	7 кл		8 кл		10 кл		ИТОГО	
	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля
Исследование - это для тебя интересно?	54	77,1	43	76,8	28	58,3	125	71,8
Ты сам самостоятельно занимался исследованиями?	9	12,9	12	21,4	9	18,8	30	17,2
Ты хочешь заниматься исследованиями в школе?	57	81,4	32	57,1	23	47,9	112	64,4

Из результатов анкетирования видно, что доля детей, проявляющих интерес к исследовательской деятельности, является наибольшей среди опрошенных в 7, 8 классах и составляет 77,1% и 76,8% соответственно. Но показатель доли мотивированных учащихся (желание заниматься исследовательской деятельностью) в 7 классах больше, чем учащихся, обозначивших свой интерес. Это значит, что 81,4% семиклассников потенциально готовы к исследовательской деятельности. Напротив, доля

учащихся 8 классов, желающих заниматься исследованиями, ниже, чем доля восьмиклассников, проявляющих интерес к этой деятельности. Для объяснения снижения мотивации учащихся 8 классов необходимо дополнительное исследование. Доля учащихся старшей школы, положительно ответивших на вопросы позиций, значительно ниже тех же показателей учащихся основной школы.

Учащиеся школы в целом высказывают желание и готовность заниматься исследовательской деятельностью. Такой вид деятельности интересен для более 80% учащихся этой возрастной группы, причем учащиеся основной школы показывают большую степень мотивированности на занятие этой деятельностью, чем учащиеся старшей школы.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что созданная на основе исследовательской деятельности образовательная среда стимулирует ребенка к творческому поиску, а участие в исследовательских интернет-проектах, взаимодействие со сверстниками во время защиты индивидуальных исследовательских работ способствуют формированию широкого круга интересов, стимулируют желание попробовать свои силы в различных областях знаний.

Библиографический список

1. Гуревич, А. Воспитательные и общественные эффекты социальных проектов [Текст] / А. Гуревич, Е. Хижнякова // Воспитательная работа в школе. – 2008. – №8. – С. 49-57.
2. Колесов, А. В. Использование проектных технологий в современном образовании [Текст] / А. В. Колесов // Исследовательская работа школьников. – 2009. – №3. – С. 23-26.
3. Кононенко, Г. Проектная деятельность как способ социализации школьников [Текст] / Г. Кононенко // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №3. – С. 50-57.
4. Ярославский Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://podrostok.edu.yar.ru/quiz/11/index.html>

Управленческие решения как фактор эффективного руководства образовательным учреждением

В условиях модернизации российского образования проблема повышения эффективности управленческой деятельности руководителей является центральной проблемой развития дошкольных образовательных учреждений. Система управления дошкольным учреждением, сложившаяся ранее, в период властвования административно-хозяйственной системы, была ориентирована, главным образом, на результат, а не на сам педагогический процесс и его участников. В настоящее время она нуждается в совершенствовании и существенном обновлении, так как не способна решить весь комплекс личностно-ориентированных задач, определенных Законом Российской Федерации «Об образовании», осуществить замену субъектно-объектных отношений в системе «руководитель – педагог – ребенок – родитель» на субъект – субъектные, составляющие основу саморазвития каждой личности. В связи с этим перед руководителями встает проблема принятия правильных и своевременных управленческих решений.

Следует отметить, что к числу основных проблем, с которыми сталкивается руководитель для обеспечения своевременных и точных управленческих решений, относятся:

- отсутствие модельного инструментария подготовки вариантов управленческих решений, их сравнения и оценки эффективности;
- отсутствие полной, достоверной и своевременной информации для принятия управленческих решений;
- отсутствие стройной системы обработки и представления информации для ее анализа.

Любое управление осуществляется через управленческий труд на основе управленческих решений.

Мы принимаем за основу определение И.Н.Карнаухова, который считает, что управление – это процесс целенаправленного, осознанного воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определённых целей, результатов деятельности.

При этом субъект управления – это физическое или юридическое лицо, от которого исходит властное воздействие. Ими в ДОУ выступают заведующий или его заместители как физические лица, а также коллективные органы управления. Исследователи рассматривают дошкольное образовательное учреждение как сложную социально-педагогическую систему, поэтому и управление должно носить системный характер.

Системный подход предполагает, что процесс управления – это выполнение субъектом деятельности ряда последовательных операций. Он подразумевает сознательное и планомерное управление. Устанавливаются связи между сферами управления, выдвигается главная цель, затем, в соответствии с ней, формулируются частные промежуточные цели, ставятся задачи, продумываются средства, осуществляется контроль.

Системный подход открывает возможность для более полного учёта информации, обобщения опыта, коллективного обсуждения, широкого привлечения актива к управлению, целенаправленного планомерного управления с использованием всех звеньев сложного педагогического коллектива.

Функции управления в социально-экономических системах (к которым относится и ДОУ) объективны по своей природе и реализуются путём принятия управленческих решений должностными лицами.

В рамках каждой управленческой функции (планирование, организация, мотивация, контроль) принимаются определённые решения, вытекающие из содержания этой функции. Принятие решений обеспечивает ответы на вопросы – что делать и как делать, возникающие при реализации всех функций управления.

В процессе выработки управленческих решений важную роль играет адекватная оценка ситуации и различных факторов, оказывающих воздействие на ее развитие.

С этой целью необходимо сформировать оценочную систему, в состав которой должны входить:

- критерии, характеризующие объект оценки;
- система показателей и шкалы, с помощью которых оценивается объект по каждому из критериев;
- принципы проведения сравнительной оценки вариантов управленческого решения и их выбора.

На наш взгляд, наиболее эффективным для принятия управленческих решений является мониторинг образовательного процесса.

В современной научной педагогической литературе рассматриваются различные подходы к понятию «мониторинг».

Так, по мнению А.А. Орлова, педагогический мониторинг, в отличие от медицинского, социологического и психологического, имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, руководителей ОУ и органов управления образованием качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений. Объект педагогического мониторинга – результаты образовательного процесса и средства, используемые для их достижения.

Его функцией является выделение показателей, способных охарактеризовать образовательный процесс в образовательных учреждениях в целом, обеспечение непрерывного исследовательского слежения за состоянием и прогнозированием педагогической системы. Таким образом, педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы; метод постоянного исследования, в реализации которого осуществляется нормативная контрольно-аналитическая деятельность.

Главное назначение мониторинга – обеспечить всех участников образовательного процесса обратной связью, которая позволяет вносить последовательные изменения в ход реализации образовательной программы с целью повышения качества ее результатов.

Мониторинг помогает отработать систему взаимодействия в управленческой структуре детского сада, находить кон-

кретные ситуации на педсовете или собрании трудового коллектива, совещании при заведующем ДООУ; вопросы также могут на заседании методического совета ДООУ. Часть вопросов может решаться родительским комитетом ДООУ и профсоюзом учреждения.

Управленческий мониторинг – отслеживание и оценка эффективности, последствий и вторичных эффектов принятых управленческих решений.

Для обеспечения обоснованности принимаемых решений необходима объективная картина состояния управляемой системы и изменений, происходящих в ней.

В своей практике мы выделили и проанализировали основные направления работы по организации мониторинга в ДООУ:

- мониторинг воспитательно-образовательного процесса;
- мониторинг педагогической деятельности;
- мониторинг взаимодействия детского сада и семьи.

Информация, полученная с помощью мониторинга, обслуживает все функции управления – от подготовки и принятия решения до подведения итогов его выполнения. Поэтому собранная информация оценивалась руководителем на предмет соответствия поставленным целям (желаемым результатам). При этом особо выделялись результаты, не достигшие цели. По итогам анализа принимались управленческие решения, направленные на устранение причин, вызвавших отрицательные отклонения, либо принимались управленческие решения, направленные на расширение передового опыта.

Создание системы мониторинга позволило решить ряд основных задач по улучшению качества образовательного процесса и проведению целенаправленной аналитически-обоснованной работы по его совершенствованию с учетом возможностей каждого субъекта образовательного процесса.

На основании анализа теоретической и методической литературы мы пришли к выводу, что для эффективного руководства ДООУ необходимы обоснованные, своевременные управленческие решения. Проблема принятия решений носит фунда-

ментальный характер, что определяется ролью, которую играют решения в любой сфере человеческой деятельности. Основой решения проблемы принятия управленческих решений является проектирование и внедрение системы оценки образовательного процесса. Одна из систем оценки в дошкольном учреждении – мониторинг качества образования. Внедрение мониторинга в систему дошкольного образования необходимо для обеспечения качества образования, соответствующего требованиям современного общества.

Для организации эффективной работы необходимо сформировать работоспособный коллектив, наделить сотрудников полномочиями, правами, обязанностями и ответственностью, обеспечить систему контроля, предоставить необходимые ресурсы и технические средства, постоянно координировать работу.

Сведения об авторах

Андреева Елена Александровна – МДОУ детский сад №7 г.Ярославля, заведующая.

Бредихина Любовь Анатольевна – МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 23 с. Шурскот, старший воспитатель.

Бугайчук Игорь Анатольевич – МОУ СОШ №11 г. Ярославля, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Бугайчук Татьяна Владимировна - старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

Возмилова Лилия Романовна – специалист факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Волкова Марина Геннадьевна - Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат психологических наук.

Гурьянчик Виталий Николаевич - Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат исторических наук, доцент.

Демичева Надежда Григорьевна – Центр психолого-медико-социального сопровождения детей (МОУ ЦПМСС) г. Ростова, социальный педагог, магистр педагогики.

Доссэ Татьяна Григорьевна – доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат филологических наук.

Жарикова Ксения Дмитриевна – МДОУ детский сад комбинированного вида №114, педагог-психолог.

Зосимчук Виталий Николаевич – Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат исторических наук.

Ильиных Андрей Александрович – Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», заместитель начальника филиала по учебной и научной работе, кандидат военных наук, доцент.

Кокшарова Ольга Ивановна – МОУ СОШ №59, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Крамаренко Леонид Иванович - Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Контров Николай Евгеньевич – МОУ СОШ №11 г. Ярославля, директор.

Коряковцева Ольга Алексеевна – декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор политических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования.

Кузнецова Александра Валерьевна – специалист факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Куликов Александр Юрьевич – заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент.

Ляндаев Анатолий Александрович – Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», заведующий методическим кабинетом филиала, доцент.

Маслехин Владислав Леонидович – Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат исторических наук.

Монахов Олег Николаевич – Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат педагогических наук.

Назаренко Людмила Григорьевна – специалист факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

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

Оторочкина Александра Евгеньевна – Ярославский филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат исторических наук.

Парамонова Марина Анатольевна – МДОУ детский сад пристрахотры и оздоролвения №52 «Лесная сказка» г. Ярославля, заведующая.

Плаксин Александр Николаевич – аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Скрелневa Ольга Вадимовна – МДОУ детский сад №173 г. Ярославля, заведующая.

Тарабарина Татьяна Ивановна – доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Тарханова Ирина Юрьевна – доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Федорова Полина Сергеевна – НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт» (Ярославский филиал), декан факультета психологии, кандидат психологических наук.

Хрусталёва Наталья Олеговна – МОУ гимназия №8 им. Л.М. Марасиновой г. Рыбинска, педагог-психолог.

Шарова Наталия Валентиновна – доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

Шубникова Екатерина Михайловна – МДОУ детский сад комбинированного вида №114, старший воспитатель.

Юферова Марина Анатольевна – старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

Якимович Наталья Викторовна – МОУ СОШ №1 г. Переславль-Залесский, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Янбых Светлана Леонидовна – заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Содержание

<i>Т.В. Бугайчук</i> Профессиональная идентичность современного педагога и особенности ее формирования в условиях педагогического вуза в рамках компетентностного образования.....	3
<i>Л.Р. Возмилова, К.Д. Жарикова</i> Формирование имиджа образовательного учреждения (на примере МДОУ детский сад комбинированного вида № 114 города Ярославля).....	7
<i>М.Г. Волкова, Л.И. Крамаренко</i> Особенности педагогического общения на этапе адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе.....	10
<i>В.Н. Гурьянчик</i> Взаимодействие рынка труда и образовательных услуг.....	18
<i>Н.Г. Демичева</i> Профессиональная компетентность педагога в области профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних.....	24
<i>В.Н. Зосимчук</i> Формирование профессионального менталитета у курсантов советской военной школы.....	34
<i>А.А. Ильиных</i> Реализация принципов системного подхода в процессе военно-профессиональной подготовки.....	42
<i>О.И. Кокшарова</i> Развитие профессиональной компетентности педагога в системе внутришкольного повышения квалификации.....	45
<i>Н.Е. Контров, И.А. Бугайчук</i> Система методической работы школы в условиях перехода на ФГОС.....	48
<i>О.А. Коряковцева, Т.Г. Доссэ</i> Особенности повышения преподавательской компетентности научно-педагогических работников вуза.....	52
<i>А.Ю. Куликов</i> Информационно-коммуникативные технологии в профессиональном образовании	57
<i>А.А. Ляндаев</i> Информационно-методический комплекс как средство совершенствования образовательного процесса в вузе	66
<i>В.Л. Маслехин</i> Некоторые проблемы диалектики философии и педагогики.....	69
<i>О.Н. Монахов</i> Правовая культура и правовое воспитание в системе подготовки офицера в современных условиях.....	76

<i>Л.Г. Назаренко, Л.А. Бредихина</i> Управление развитием коллектива образовательного учреждения на современном этапе.....	85
<i>М.В. Новиков, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук</i> Формирование мотивации профессорско-преподавательского состава к профессиональному развитию посредством курсов повышения квалификации.....	88
<i>А.Е. Оторочкина</i> Проблемы развития профессионального образования в российской провинции первой половины XIX в. (на материалах губерний Верхней Волги).....	92
<i>А.Н. Плаксин</i> Психологическое обеспечение расследования преступлений как фактор повышения профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел.....	100
<i>О.В. Скребнева, Т.И. Тарабарина</i> Модель комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов ДОУ.....	105
<i>Т.И. Тарабарина, М.А. Парамонова</i> Организация воспитательно-образовательного процесса в ДОУ на основе здоровьесберегающих технологий.....	112
<i>И.Ю. Тарханова</i> Условия формирования профессиональной и академической мобильности научно-педагогических кадров.....	116
<i>П.С. Федорова</i> К вопросу об организационно-психологических основах повышения эффективности образовательной системы современного вуза.....	121
<i>Н. В. Шарова</i> Социальная и коммуникативная компетентности слушателей курсов профессиональной подготовки.....	126
<i>Е.М. Шубникова, А.В. Кузнецова</i> Программа развития образовательного учреждения как условие эффективного управления	132
<i>М.А. Юферова, Н.О. Хрусталёва</i> Особенности представления педагогов о межличностном конфликте.....	134
<i>Н.В. Якимович</i> Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к участию в научно-исследовательской деятельности.....	144
<i>С.Л. Янбых, Е.А. Андреева</i> Управленческие решения как фактор эффективного руководства образовательным учреждением	148
<i>Сведения об авторах</i>	153

Научное издание

**Совершенствование процесса подготовки и
профессиональной переподготовки
педагогических кадров**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 23.04.2012
Формат 60х90/16.

Объем 10 п.л., 7,2 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 133

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44
Для заметок