

Федеральное агентство по образованию

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации

ФГОУ ВПО «Ульяновская государственная
сельскохозяйственная академия»

Технологический институт – филиал ФГОУ ВПО
«Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия»

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ - 2011

**Материалы II международной научно-методической
конференции**

21 апреля 2011 г.

**Дмитровград
2011**

УДК 378
ББК 74.2
И66

Редакционная коллегия:

Главный редактор
Научный редактор

Х. Х. Губейдуллин
Т.А.Мащенко

Редакционная коллегия:

В.Н. Власова
Н.Н. Левина
Н.С. Семенова

Авторы опубликованных статей несут ответственность за патентную чистоту, достоверность и точность приведенных фактов, цитат, экономико-статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений, а также за разглашение данных, не подлежащих открытой публикации. Статьи приводятся в авторской редакции.

Димитровград, Технологический институт – филиал
ФГОУ ВПО «Ульяновская государственная
сельскохозяйственная академия».

Расположен по адресу:
433511, Ульяновская обл., г. Димитровград,
ул. Куйбышева, 310
Справки по телефонам:
(84235) 2-07-27, 7-30-19, 7-28-57, 7-37-61

Инновационные образовательные технологии в высшем образовании – 2011: материалы II Международной научно-методической конференции г. Димитровград, 21 апреля 2011. – Димитровград: Технологический институт– филиал ФГОУ ВПО «Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия», 2011 – 190 с.

ISBN

УДК 378
ББК 74.2

ISBN

© Технологический институт – филиал
ФГОУ ВПО «Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия»,
2011
© Оформление. , 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДВУХУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 6

Лобачева Т.П. Научно-исследовательская работа студентов, как важное условие формирования компетентного выпускника..... 6

Починова Т.В. Инновационные подходы в системе подготовки квалифицированных практико-ориентированных выпускников 10

Терехина А.В. Компетенции и компетентности как критерии востребованности социумом будущих выпускников..... 12

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 19

Белуsoва Е.В. Арт-терапия в работе со взрослыми и молодежью 19

Михайлова Н.Н., Игдырова С.В. Социально-воспитательная работа как основа организаторской деятельности в дошкольном учреждении 27

Михайлова Н.Н., Поймалов А.В., Мукминов Р.Р. Особенности социализации личности ребенка дошкольного возраста 35

Михайлова Н.Н. Социально-воспитательная работа как основа организаторской деятельности в дошкольном учреждении..... 43

Игдырова С.В., Ощепков А.А. Исследование смысложизненных ориентаций студентов склонных к саморазрушающему поведению 51

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 54

Байгуллов Р.Н. Довузовская профориентация как основа для профессионального самоопределения абитуриентов Технологического ВУЗа..... 54

Байгуллов Р.Н. Подходы к проблеме выбора профессии..... 56

Байгуллов Р.Н. Профориентация абитуриентов на современном этапе развития системы "Школа - ВУЗ" 60

Байгуллов Р.Н. Психолого-педагогическое сопровождение при разработке содержания довузовской подготовки абитуриентов в условиях профильного образования 63

Гартованец А.О., Пелагейченко Н.Л. Организация продуктивной деятельности будущего учителя технологии 69

Григоряк О.В., Пелагейченко Н.Л. Культура проектной деятельности студента педагогического вуза 72

Кутовая Н.В. Актуальные вопросы подготовки студентов вуза на компетентностной основе..... 79

| | |
|---|------------|
| Курьянова Н.Х. Применение активных форм и методов обучения при освоении дисциплин специальности «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» | 81 |
| Маленов А.А. Усиление практической направленности образования как направление повышения качества подготовки специалиста | 84 |
| Матвеев А.А., Козырева О.А. Выпускная квалификационная работа в структуре сформированности культуры самостоятельной работы будущих инженеров-строителей | 89 |
| Н.С. Семенова Исследование удовлетворенности качеством обучения студентов четвертого курса по данным анкетирования..... | 94 |
| Трофимчук А.Г. Общечеловеческие ценности становления личности преподавателя вуза..... | 96 |
| Феонычев В.В. Гуманизация технического образования..... | 103 |
| ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.. | 109 |
| Минаков Д.А., Феклин В.Н., Сидоркин А.Ф. Электронное учебное пособие как эффективное средство обучения и самоконтроля | 109 |
| Рихтер Т.В. Особенности дистанционного обучения в развитии региональной системы высшего образования..... | 113 |
| Романова О.В. Опыт использования информационных и коммуникационных технологий в системе учебной работы педагогического вуза | 121 |
| Субаев М.И. Применение электронных учебников в преподавании экономических дисциплин | 125 |
| ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА | 128 |
| Авдоница И.А. Игровые технологии как инструмент формирования компетентностного подхода в образовании..... | 128 |
| Белянцева В.Б. Использование информационных технологий в диагностике физической подготовленности студентов | 131 |
| Блинникова Л.Г., Ревкова Л.С. Применение таблиц-схем в преподавании высшей математики | 138 |
| Власова В.Н. Применение информационных технологий при разработке курса по дисциплине «Соппротивление материалов»..... | 140 |
| Губейдуллина З.М. Губейдуллина А.Х. Аспекты современного подхода формирования экологического мышления..... | 142 |
| Козырева О.А., Матвеев А.А. Нюансы и возможности мультисредового подхода в педагогике и социологии | 143 |

| | |
|---|-----|
| Колоско Д.Н., Апенкин Е.С. Линейное и степенное аппроксимирование в Mathcad при определении характеристик прочности | 151 |
| Корнилов С.П., Архипова Г.А., Губейдуллина З.М. Применение научных методов в преподавании дисциплин блока естественнонаучных дисциплин | 159 |
| Маленова А.Ю. Психологическое сопровождение учебной деятельности как условие сохранения контингента студентов..... | 161 |
| Мирнова М.Н. Информационная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя биологии..... | 169 |
| Набойщикова Л.В. Интегрированные занятия – важный компонент подготовки компетентного специалиста..... | 174 |
| Нажмитдинова М.А. Определение ступеней творческой активности студентов при изучении иностранных языков | 179 |
| Судакова Ю.Е. Инновационные технологии психофизической тренировки молодежи..... | 181 |
| Флегонтова Н.М. Использование принципа индивидуализации при изучении юридических дисциплин | 185 |

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДВУХУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лобачева Т.П.

Научно-исследовательская работа студентов, как важное условие
формирования компетентного выпускника

Технологический институт – филиал ВПО ФГОУ «Ульяновская ГСХА»

В условиях модернизации российского образования основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Особенностью современного наукоемкого производства является потребность в технически грамотном специалисте, способном планировать и организовывать работу с максимальным экономическим эффектом. Для подготовки специалистов такого уровня учреждения профессионального образования должны изменить существующие взаимоотношения между учебным заведением и работодателями. В связи с этим, особую актуальность приобретает разработка научных основ формирования у выпускников профессиональных компетенций на основе взаимосвязи профессионального образования с их будущей деятельностью.

Большими возможностями в реализации этих важных требований располагает научно-исследовательская работа, которая позволяет эффективно использовать все виды самостоятельной деятельности студентов, индивидуализирует обучение, воспитывает у студентов потребность в непрерывном самообразовании.

Основные направления организации научно-исследовательской работы студентов на кафедре технологии и экспертизы продовольственных товаров Технологического института:

Повышение качества учебного процесса за счет совместного участия студентов и профессорско-преподавательского состава в выполнении различных НИР.

Обеспечение подготовки выпускников избравших путь дальнейшего обучения, к исследовательской работе в аспирантуре.

Участие студентов в проведении прикладных, методических и поисковых научных исследованиях.

Привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, к рационализаторской работе и изобретательскому творчеству.

Предоставление студентам возможности в процессе учебы испытать свои силы на различных направлениях современной науки.

Научно-исследовательская работа на кафедре ведется согласно планам работы студенческих научных кружков (на кафедре работают научные кружки «Эксперт» и «Биохимик»), которые предусматривают активное привлечение студентов к различным формам НИРС и УИРС на протяжении всего периода обучения. Количество студентов участвовавших в кружках на кафедре за 2006-2011 годы представлено на рисунке 1, 2.

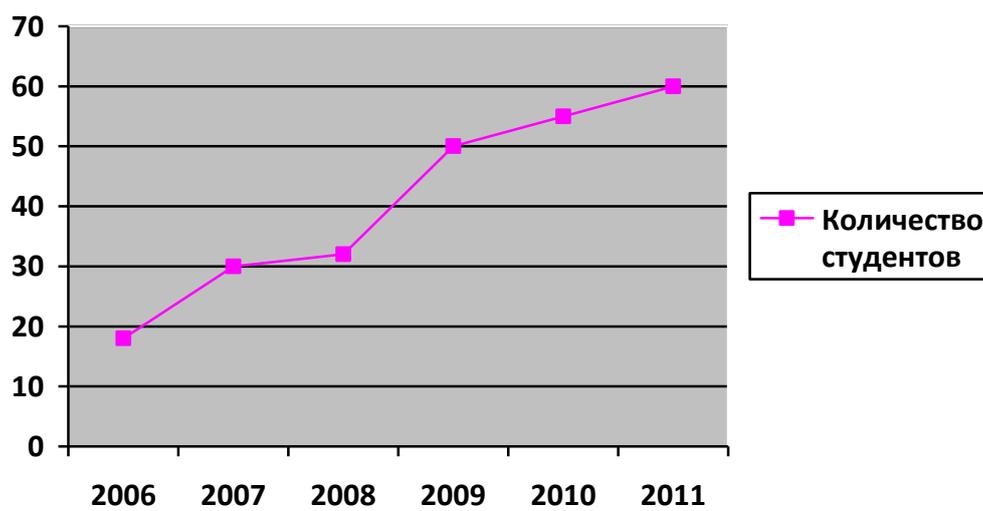


Рис. 1. Динамика количества студентов, участвующих в кружках на кафедре за 2006-2011 гг.

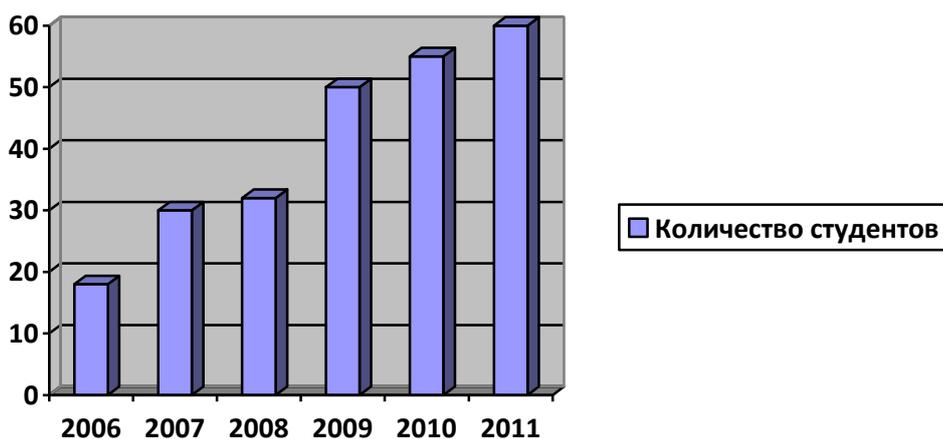


Рис. 2. Динамика численности студентов, участвующих в научно-исследовательской работе

Из диаграммы видно, что увеличилось число студентов участвующих в научно-исследовательской работе.

На кафедре сложились следующие формы научно-исследовательской работы, наиболее показательны:

исследовательские проекты, предполагают, прежде всего, актуальность темы. Тематика исследований, которыми занимаются студенты, охватывает широкий круг вопросов в таких областях как пищевая и молочная промышленность, экология. Большой практический интерес представляют такие работы, как: «Исследование молока-сырья хозяйств Ульяновской области» (руководители к.т.н., доценты Лобачева Т.П., Левина Н.Н.), «Исследования по улучшению консистенции кисломолочных продуктов в условиях ОАО «Димитровградмолоко» (руководители к.т.н., доценты Лобачева Т.П., Левина Н.Н.), «Разработка технологии молочных продуктов из вторичного сырья: обезжиренного молока, пахты, сыворотки» «Разработка технологии сывороточных напитков на основе творожной сыворотки» (руководители к.т.н., доценты Лобачева Т.П., Левина Н.Н.), «Бактериофаги вида *Aeromonas salmonas* и их практическое применение» (руководитель аспирант Калугина Н.В.). Лучшие из них направляются на Всероссийские и региональные конкурсы. Так инновационные проекты «Разработка технологии сливочного масла пониженной жирности закусочного назначения» (руководители проекта к.т.н., доцент Лобачева Т.П., аспирант Байгуллов Р.Н.), «Разработка технологии длительного хранения спредов» (руководитель проекта к.т.н., доцент Левина Н.Н.), «Изучение содержания горьких веществ и интенсивность их экстракции из различных хмелепродуктов при традиционном способе приготовления пива» (руководитель проекта к.б.н., доцент Московкин А.А.) в 2010 году направлены на региональный конкурс «Лучший инновационный проект в сфере пищевой и перерабатывающей промышленности АПК». В рамках НИР в 2009 году разработан научно-технологический проект «Оценка состояния использования и отведения воды с перспективой реконструкции очистных сооружений ОАО «Завод маслосыродельный «Сурский» (руководители проекта к.т.н., доцент Лобачева Т.П., к.б.н., доцент Московкин А.А.).

творческие проекты – работа студентов специальности «Технология молока и молочных продуктов» по разработке авторских технологий различных молочных продуктов (руководитель к.т.н., доцент Лобачёва Т.П.). Творческий проект - это синтез теоретического и практического обучения в области технологии молочных продуктов с получением конкретных результатов, воплощенных в самостоятельные апробированные технологии. Примером творческих практикоориентированных проектов являются: «Проект технического переоснащения сырцефа ЗАО «Алев» в направлении внедрения интенсивных технологий» (руководитель к.т.н., доцент Лобачёва Т.П.), «Комплексное обеспечение и улучшение качества и безопасности молочных продуктов» (руководитель к.п.н., доцент Красов Б.В.), «Система микробиологической безопасности и качества молочных продуктов» (руководители к.т.н., доценты Левина Н.Н., Лобачёва Т.П.),

«Экспертиза качества продовольственных товаров» (руководитель доцент Малахова Т.Н.). Практикоориентированные проекты обязательно имеют практический выход в виде рекомендаций производству по выработке молочных продуктов и хранению продовольственных товаров.

информационные проекты, призваны научить студентов анализировать информацию. Они реализованы в работах: «История, география, экономика молочной промышленности Ульяновской области», «Молочная промышленность: вчера, сегодня, завтра» (руководитель к.т.н., доцент Лобачёва Т.П.), «Современное состояние и перспективы развития пищевой отрасли России» (руководитель к.т.н., доцент Левина Н.Н.) и др.

Резюмируя вышесказанное, проекты – наиболее эффективный способ формирования творческого и технического мышления будущих специалистов. При выполнении проектов студенты применяют полученные знания, умения и навыки, повышается мотивация студентов в получении дополнительных знаний, раскрываются их потенциальные способности. У студентов появляется личная ответственность за свои знания; формулируется и развивается умение включать эти знания в реальную деятельность. Студенты приучаются творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ними задач. И наконец, студенты занимающиеся научно-исследовательской деятельностью быстрее адаптируются в реальных производственных условиях.

Студенческие научные работы докладываются на проводимых ежегодно студенческих конференциях и научных мероприятиях различного уровня.

Результативность научно-исследовательской работы подтверждается и тем, что часть курсовых и дипломных работ носят исследовательский характер, что обеспечивает адаптацию студента не только к существующему уровню производства, но к быстрым изменениям, вызванным научно-техническим прогрессом.

Таким образом, на сегодняшний момент можно говорить, что сформирована окружающая среда, представляющая собой совокупность педагогических условий, ориентированная на выявление «механизмов» становления и развития профессиональных компетенций. В результате такой интеграции научно-исследовательской работы в учебный процесс у студентов развиваются исследовательские навыки, творческая деятельность, умение ставить задачи и решать их, способность дискутировать и доказывать свою позицию, что приводит в конечном итоге к их формированию как высококлассных специалистов, способных к профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

Починова Т.В.

**Инновационные подходы в системе подготовки квалифицированных
практико-ориентированных выпускников**

ВПО ФГОУ Технологический институт – филиал УГСХА г. Дмитровград

Рынок труда требует развития внутривузовской системы непрерывной практической подготовки студентов, обеспечивающей взаимосвязь потенциальных работодателей и студентов в течение всего периода обучения.

Для руководителя любого предприятия или фирмы главным определяющим критерием при приеме на работу является профессиональный опыт, которым студенты-выпускники практически не обладают.

В условиях жесткой конкуренции на рынке труда наиболее опытные, квалифицированные, целеустремленные, способные, предприимчивые молодые люди имеют преимущества перед остальными при получении работы. Современный рынок труда требует от студентов, кроме высокого профессионализма, особой ответственности, психологической готовности и стрессоустойчивости к различным сложным ситуациям.

К критериям конкурентоспособности студента относятся профессиональная квалификация, компетентность, уровень знаний, мотивация, культура, поведенческие характеристики (план построения карьеры, определенность целей трудоустройства и др.).

Формированию узкопрофессиональных компетентностей у обучаемых способствует освоение учебного модуля (УМ) по дисциплине, разработанного с учетом специфики будущей профессии и специальности выпускника. Компоненты УМ включают адекватные формы организации учебного процесса, соответствующие методики активного обучения и инновационные методы обучения. Они направлены на повышение качества подготовки студентов путем развития их творческих способностей и самостоятельности (тренинговые формы, деловые игры).

В целях непрерывной практической подготовки студентов предлагается система рейтинговой оценки их знаний, направленная на активизацию практической деятельности студента, создание мотивов для его участия во внеучебных практических делах, обеспечение возможности получения практического опыта, достаточного для включения в бизнес-деятельность сразу после окончания вуза.

В зависимости от количества баллов студент по завершении обучения получает достаточно адекватную совокупную оценку. Фирмы-работодатели, имея рейтинговую информацию о студентах, могут заранее отбирать для себя квалифицированных специалистов, способных творчески мыслить и неординарно действовать.

Таким образом, использование модульно-рейтинговой системы обучения и контроля знаний способствует развитию самостоятельности, ответственности и актуализации творческого потенциала.

Ключевая роль в содействии практической подготовке и трудоустройству студентов отводится на практических занятиях по дисциплинам кафедры. Повышению эффективности обучения студентов по дисциплине также будет способствовать сотрудничество кафедры с бизнес-структурами в рамках:

- обучения персонала организации;
- проведения аналитических исследований по заказу предприятий;
- разработки научных тем дипломного и курсового проектирования;
- стажировки преподавателей кафедры на предприятиях;
- участия персонала организации в научно-практических конференциях;
- создания базы данных потенциальных работодателей;
- непрерывного мониторинга работодателями качества практической подготовки студентов;
- привлечения квалифицированных специалистов предприятий для проведения практических занятий, тренингов, мастер-классов;
- участия в качестве рецензентов и руководителей дипломных работ;
- содействия в проведении ознакомительно-познавательных экскурсий на предприятия с возможностью проведения на их базе лекций;
- консультационной поддержки реального бизнеса;
- содействия в обеспечении информационной базой для проведения практических занятий и выполнения курсовых работ.

Формы взаимодействия бизнес-структур и вузов

| БИЗНЕС-СТРУКТУРА | ВУЗ |
|--|--|
| 1 | 2 |
| Формирование заказов на молодых специалистов | Целевая подготовка, отбор и тестирование студентов по заказам организа- |
| Финансовая, техническая и информационная поддержка вузов | Зарубежные стажировки в ведущих университетах Европы и Америки |
| Организация производственных практик, мастер-классов и профессиональных практических конференций | Систематическое повышение квалификации выпускников под требуемый уровень компетенции |
| Участие в аттестации и попечительских советах вуза | Проведение НИОКР и прикладные разработки |

| | |
|--|--|
| Кураторство курсов, учреждение именных стипендий лучшим студентам на конкурсной основе | Заключение многопрофильных договорных отношений (от подготовки специалиста до поддержки материально-технической базы вуза) |
| Проведение ярмарок вакансий и трудоустройство выпускников | Научное консультирование и защита диссертаций |
| Проведение независимого контроля качества образовательных услуг | Усиление работы по мотивации студентов к получению знаний и научно-исследовательской работе |
| Оказание помощи в патентовании инновационных разработок вузов | Публичные защиты дипломных работ на территории предприятия — объекта исследования |
| Создание учебных центров, учреждение фондов развития высшего образования и науки | Трудоустройство студентов на базовых предприятиях после прохождения производственной практики |
| Развитие совместной инновационной деятельности с малым и средним бизнесом | Участие в конкурсе — «Бизнес-репутация за высокое качество подготовки кадров» |

Таким образом, привлечение работодателей в освоение студентами учебного модуля по дисциплине позволит приобрести определенный практический опыт и, после окончания вуза, гарантию трудоустройства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Информатизация образования: направления, средства, технологии: пособие для системы повышения квалификации / под общ. ред. С.И. Маслова. – М.: Изд-во МЭИ, 2004 – 868 с.

Терехина А.В.

Компетенции и компетентности как критерии востребованности социумом будущих выпускников

Технологический институт-филиал ФГОУ ВПО «Ульяновская ГСХА», г. Димитровград

Необходимость введения компетентностного обучения обусловлена многими причинами: принципиальная новизна категории «компетентность» в сравнении с педагогическими и образовательными традициями, ориентированными на понятия «знания-умения-навыки», возраст которых исчисляется уже несколькими столетиями, процессами гармонизации европейской системы высшего образования, сменой основополагающих пе-

дагогических принципов как в Европе так и в России, богатством понятийного содержания нового термина.

Компетентностный подход – основополагающий принцип Болонского процесса. Он реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов. В рамках Болонского процесса наша страна взяла на себя обязательства присоединения, в том числе по компетентностному формату представления результатов профессионального образования.

Компетентностный подход призван повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В нем упор сделан не столько параметры, задаваемые «на входе» (содержание, объем часов, процесс преподавания), сколько ожидаемые результаты, которые необходимо получить на «выходе» (знания и умения студентов). Таким образом, образование «от результата» - основная стратегия модернизации высшей школы.

Компетентностный подход заключается в привитии и развитии у учащихся набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Компетенцию можно определить как стремление и готовность применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области.

Сравнительное исследование качества образования выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (России, Беларуси, Украины) и развитых стран Запада (США, Франции, Канады, Израиля), проведенное Мировым банком зафиксировало, что наши студенты показывают очень высокие результаты (9–10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1–2 балла).

Студенты из западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты, т.е. показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, умений принимать решения при относительно невысоком уровне показателя «знание».

Сегодня Россия подошла к ситуации, когда при избытке специалистов с высшим фундаментальным образованием реальная экономика испытывает острую нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров.

Здесь уместно привести высказывание одного крупного банкира о качестве подготовки специалистов: «Я беру на работу в основном выпускников с красными дипломами, но они ничего не умеют делать. Знаний много, при этом они абсолютно не умеют применять их на практике».

Со времён Я.А.Коменского в образовании укоренилась триада: знания-умения-навыки. Профессиональная же деятельность традиционно оперирует другим понятием – компетенциями. В этом смысле профессия (точное её описание) даёт ответ, какой компетентностью должен обладать человек, или какова сфера его компетенций. Поэтому исторически сложилось так, что в среднем образовании формировали знания, умения и навыки, а в профессиональном – компетенции. В профессиональном обучении можно точно на уровне социального заказа однозначно предъявить свои требования к образованию как социальному институту. «Задача современного среднего образования состоит в том, чтобы трансформировать знания, умения и навыки в определённую компетенцию, которая потребуется в профессиональной деятельности».[3, с.92]

При этом необходимо разграничение понятий «компетентность» и «компетенция». Под компетенциями понимаются «внутренние, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы, алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений», в то время как компетентность есть актуальное проявление компетенции (И.А. Зимняя). А.В. Хуторской также предлагает различать понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное. Под компетенцией подразумевают «некое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося» по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями, навыками, способами деятельности необходимыми для качественной деятельности. Термин «компетентность» может использоваться для фиксирования уже состоявшихся качеств личности, «владение, обладание человеком соответствующей компетентностью, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

На заседании Президиума Учебно-методического совета по философии, политологии и религиоведению МГУ им. М.В.Ломоносова было утверждено такое понимание терминов: «компетенция» - это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а «компетентность» - интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях. Иными словами, компетенция - это знания, а компетентность - умения (действия).

Ученые А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова в своих исследованиях в качестве основания разделения понятий «компетенция» и «компетентность» специалиста выдвигают объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективные условия можно назвать компетенциями и понимать их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определённые в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях.

В качестве субъективных условий, то есть компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки. [2, с.113]

Таким образом, рассматривается понятие «компетенция» как соотносимое с содержанием будущей профессиональной деятельности, а «компетентность» – с качествами личности.

Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны обладать молодые европейцы:

- политические и социальные компетентности – способность принимать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений, ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, межкультурные компетенции, - принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, – владение более чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества – владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов критического суждения в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Все компетенции, необходимые специалисту, можно разделить на две основные группы: общие (универсальные, ключевые, «надпрофессиональные») и профессиональные.

Профессиональные компетенции в свою очередь делятся на базовые общепрофессиональные, специализированные (профессионально-профильные) и организационно-управленческие, включающие способность организовать и спланировать работу, извлекать и анализировать информацию из разных источников, применять полученные знания на практике, адаптироваться к новым ситуациям и т.д.

Это позволяет выделять ряд компетенций, формируемых в содержании конкретной учебной дисциплины и целостной системы компетенций всего спектра учебных дисциплин, формируемой на протяжении обучения в средней школе, в профессиональных образовательных учреждениях, далее в профессиональной деятельности, а также на протяжении всей жизни и представить их в таблице.

Таблица 1 – Классификация компетенций в социально-профессиональной и учебно-познавательной деятельности

| Социально-профессиональная деятельность | | | Учебно-познавательная деятельность | |
|---|--|--|--|---|
| общие | универсальные | Социально-личностные | ключевые образовательные (метапредметные) | Ценностно-смысловые компетенции |
| | | Гуманитарные, подразумевающие общую культуру, приверженность к этическим ценностям | | |
| | | Коммуникативные | | |
| | ключевые | Политические и социальные | | Общекультурные компетенции |
| | | Связанные с жизнью в многокультурном обществе, межкультурные компетенции | | Учебно-познавательные компетенции |
| | | Относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией | | Информационные компетенции |
| | | Связанные с возрастанием информатизации общества | | Коммуникативные компетенции |
| | надпрофессиональные | Способность учиться на протяжении жизни | | Социально-трудовые компетенции |
| | | Включающие базовые знания в области естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук | | Компетенции личностного самосовершенствования |
| | | Способность понимать и использовать новые знания | | Проориентационно-значимые, допрофессиональные |
| профессиональные | Базовые общепрофессиональные | предметные | Экологическая, здоровьесберегающая (география, биология) | |
| | | | Математическая, информационная (математика, алгебра, геометрия, информатика) | |
| | | | Гражданственности (обществознание) | |
| Специализированные (профессионально-профильные) | Языковая, речевая, социокультурная (русский, иностранный язык) | | | |
| Организационно-управленческие | | | | |

Необходимо отметить, что компетенции вообще следует отличать от образовательных компетенций, то есть от тех, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. Например, до определенного возраста гражданин еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не значит, что ее не следует у школьника формировать. В этом случае мы будем говорить об образовательной компетенции.

Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности

Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Можно привести следующий пример. Ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учебы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной. [4]

Таким образом, законы рыночной экономики диктуют современному образованию заказ на компетентностных специалистов любого уровня. Социально-экономические преобразования в постсоветскую эпоху радикально изменили характер взаимодействия главных субъектов рынка труда. Наемный работник получил возможность самостоятельно распоряжаться своим правом на труд, выбирать сферу трудовой деятельности. В качестве работодателя стали выступать предприятия, самостоятельно определяющие стратегию развития организации, численность персонала и форму оплаты. Прежнюю распределительную модель отношений между субъектами рынка труда заменила модель, основанная на эквивалентном обмене ресурсами между работодателем и наемным работником. Основным ресурсом любого субъекта труда является профессиональная компетентность (профессиональные знания, умения, навыки, позволяющие эффективно выполнять конкретные функциональные обязанности), за которую работник ожидает получить от работодателя адекватное материальное вознаграждение, нормальные условия труда и возможность профессионального роста.

Вышеперечисленное является объективной причиной применения деятельностно-компетентного подхода в начальном, среднем и высшем профессиональном образовании. Следовательно, и в системе среднего образования также возникает необходимость использования компетентностного подхода, но не в виде образовательной компетентности школьника как перечня качеств, во многом дублирующего прежний традиционный список общеучебных знаний, умений и навыков, а в виде практико-ориентированной компетентностной модели школьника, адекватной требованиям профессионального образования и современного рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болонский процесс. Компетентностный подход. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.socio.msu.ru/?s=main&p=bologne&t=03>
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. 336с.
3. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 292с.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос» – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Белоусова Е.В.

Арт-терапия в работе со взрослыми и молодежью

Ульяновский государственный университет

Использование арт-терапии со взрослыми и молодежью имеет специфические особенности. *Основные цели арт-терапии в работе с молодежью и взрослыми* – самовыражение, расширение личного опыта, самопознание, внутренняя интеграция личности (различных ее аспектов и компонентов) и интеграция с внешней реальностью (социальной, этнической, культурной).

В арт-терапии спонтанное рисование и лепка являются разновидностью деятельности воображения, а не проявлением художественного таланта. Изобразительное творчество является мостом между миром фантазии и реальностью. Оно включает в себя элементы того и другого, позволяя создать некий синтез, который ни ребенок, ни взрослый не могут создать без помощи художественных средств.

Взрослым арт-терапия позволяет творчески самовыражаться, для этого не нужны навыки рисования; понять свои переживания и научиться понимать переживания другого человека; проработать внутриличностные проблемы или взглянуть на трудную ситуацию со стороны

Арт-терапевтические занятия “Самовыражение, развитие, творчество” направлены на:

- развитие способностей к пониманию и словесному выражению собственных чувств и потребностей;
- развитие коммуникативных навыков, эмоциональной и познавательной сферы, образного мышления;
- осознание участником происходящего во внутреннем мире посредством изобразительного искусства;
- продуктивное выражение эмоций и переживаний.

Групповые формы арт-терапевтической работы в настоящее время используются очень широко, причем не только в здравоохранении, но и в образовании, социальной сфере, других областях. Существует целый ряд причин, которые заставляют арт-терапевтов и специалистов, занимающихся направлением клиентов на арт-терапевтическую работу, отдавать предпочтение ее групповым формам. Немаловажную роль в этом играет их «экономичный» характер,

позволяющий работать с более широким кругом клиентов. М. Либманн (Liebmann M., 1987), например, указывает, что групповая арт-терапия:

- позволяет развивать ценные социальные навыки;
- связана с оказанием взаимной поддержки членами группы и позволяет решать общие проблемы;
- дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих;
- позволяет осваивать новые роли и проявлять латентные качества личности, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими;
- повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности;
- развивает навыки принятия решений.

Дополнительные отличия групповой арт-терапии от индивидуальной заключаются также в том, что она:

- предполагает особую «демократичную» атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников группы, меньшую степень их зависимости от арт-терапевта;
- во многих случаях требует определенных коммуникативных навыков и способности адаптироваться к групповым «нормам».

Все эти отличия и возможности групповой арт-терапии в той же мере свойственны и многим формам вербальной групповой психотерапии. Основные же различия между ними заключаются в том, что любая групповая арт-терапия предполагает не только взаимодействие с другими участниками группы, но и самостоятельную изобразительную работу, что оказывает влияние на динамику общего процесса. Кроме того, сочетаются стремление участников к «слиянию» с группой и сохранению групповой идентичности – с одной стороны, и потребность в независимости и укреплении индивидуальной идентичности – с другой. Групповая арт-терапия в равной мере предполагает взаимодействие между участниками группы посредством вербальной и невербальной коммуникации и погружение внутрь себя, что делает ее чрезвычайно богатой по своим возможностям. Она опирается как на принципы групповой вербальной работы, так и на арт-терапевтические достижения, уникальным образом синтезируя и то и другое.

Специалисты отмечают особую важность понимания специфики и осмысленного применения тех или иных изобразительных средств, материалов в зависимости от ситуации, проблемы человека или группы. Каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует субъекта к различным видам деятельности и до некоторой степени позволяет управлять его активностью.

К примеру, для снятия тревожности, связанной с рисованием, подходят техники журнального фотоколлажа (Х. Ландгартен), аппликаций и создания композиций. Картинки, фотографии из журналов, природный материал, подходят те или иные предметы, помогают создать задуманные образы, точнее изобразить желаемое в особенности тем людям, которые переживают из-за неумения рисовать. К тому же готовые объекты либо изображения являются для человека не столь личными и значимыми, как его собственный изобразительный продукт. Поэтому такая работа создает необходимое для тревожных людей чувство защищенности и достаточную степень безопасности в арт-терапевтическом процессе.

Различия в физических свойствах материалов позволяют разнообразить формы манипуляций с ними для решения определенных проблем. Например, смешивание и разбрызгивание красок, размазывание по поверхности пластилина используется в работе с клиентами, пережившими травматические ситуации с целью восстановления их психической чувствительности (Г. Лэндрет).

Пластилин, глина, специальное тесто в наибольшей степени подходят для работы с агрессией, различными фобиями, фрустрациями. Отреагирование негативных эмоциональных состояний посредством определенных манипуляций с пластичными материалами снижает вероятность аутоагрессии и насильственных действий со стороны самого ребенка по отношению к другим.

Преимущество простого карандаша заключается в возможности многократно перерисовывать задуманное, так как нетрудно стереть изображение.

Краски «провоцируют» спонтанность в изобразительной деятельности, помогают человеку более ярко и открыто проявить разнообразные эмоции, исследовать собственные переживания.

Обычно участникам арт-терапии предоставляется свобода в выборе материалов и средств для творческой работы. Однако в отдельных случаях арт-терапевт, понимая особенности проблем клиента, может преднамеренно ограничить доступ ко всем имеющимся в кабинете изобразительным материалам, предложив только наиболее подходящие, целесообразные в данной ситуации.

Так, в работе с гиперактивными и расторможенными детьми не рекомендуется использовать материалы, стимулирующие ненаправленную активность клиента, которая легко может перерасти в агрессивное поведение.

Напротив, замкнутым, эмоционально «зажатым», тревожным более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а именно: гуашь, краски, большие кисти, валики, листы бумаги форматов А2, А3 или специально прикрепленные на стенах обои (обратная сторона), рисование мелом на широкой доске, полу, асфальте.

Различаются также способы работы с художественными материалами. Клиенты в зависимости от индивидуальных особенностей и конкретной ситуации могут демонстрировать различную степень активности, выбирая тот или иной способ.

1. Манипуляции с целью исследования физических свойств материала.
2. Деструктивное поведение, проявляющееся в разрушительных действиях (клиент рвет бумагу, портит карандаши, фломастеры, разливает воду, краску и т. д.).
3. Стереотипное воспроизведение одних и тех же рисунков, действий.
4. Рисование графических пиктограмм.
5. Создание художественных образов, отвечающих потребности клиента в самовыражении и коммуникации с окружающими (Э. Крамер).

Очевидно, что последний из названных способов и является предпочтительным.

Еще один важный момент эффективного арт-терапевтического взаимодействия – правила поведения в кабинете.

Большинство авторов отмечают необходимость четкого разграничения предпочтительных и недопустимых действий. Каждый участник арт-терапии любого возраста должен знать о возможности свободного использования всяких изобразительных материалов и средств для сотворения из них всего, что хочется. При этом результаты его изобразительной деятельности не будут оцениваться с позиций эстетических достоинств (Г. Л. Лэндрет, В. Оклендер, К. Рудестам). Арт-терапевт также может объяснить, что вовсе не обязательно сразу что-либо изображать. Приветствуется каждая попытка отразить свои чувства и мысли в той или иной художественной форме, в любой момент, когда человек будет готов это сделать.

Сказанное является дополнительным фактором в создании атмосферы свободы и защищенности для участника занятия, а также в восприятии им арт-терапевтической ситуации как игровой, позволяющей свободно манипулировать материалами, образами, ролями. Это в какой-то мере напоминает ситуацию детства, когда рисование или лепка не воспринимались как нечто обязательное и необходимое,

Структурной единицей индивидуальной и групповой форм арт-терапевтической работы является сессия или модуль. Данным термином принято описывать период отдельного арт-терапевтического взаимодействия, т. е. каждую встречу арт-терапевта с одним клиентом или группой. Словом, формальная сторона арт-терапевтического процесса представлена определенным числом сессии (занятий).

Однако такие занятия заметно отличаются от школьных уроков рисования. Это связано, отмечает В. Беккер-Глош, не только с возможностью

творческого самовыражения человека в условиях контакта со специалистом, но и с тем, что в арт-терапевтической работе изобразительная продукция обретает символическое измерение.

Согласно К. Рудестаму, в отличие от тщательно организованной деятельности по обучению рисованию или рукоделию такие занятия носят спонтанный характер. Причем специальная подготовка и художественные таланты участников при использовании изобразительного искусства в качестве терапевтического средства не имеют никакого значения.

В арт-терапии важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются при осуществлении этого акта. Считается, что руководители групп должны поощрять участников выражать внутренние переживания, по возможности, более произвольно и спонтанно, не беспокоиться о художественных достоинствах своих работ.

Сказанное особенно важно в аспекте формирования адекватных представлений о сущности арт-терапевтического занятия. Сравнивая их с традиционными формами обучения изобразительному искусству, нетрудно заметить различия.

1. Не совпадают приоритетные цели. Главное на уроках рисования – научить школьника основам изобразительной деятельности. Причем знания, умения, навыки оцениваются в баллах и должны соответствовать определенным для данного возрастного периода нормативам.

На арт-терапевтических занятиях основные цели – психотерапевтическая и коррекционная в сочетании с косвенной диагностикой. Отметки за работу не ставятся. Не применяются также оценочные суждения в плане: красиво – некрасиво, похоже – непохоже, правильно – неправильно и т. п.

Искренность, открытость, спонтанность в выражении собственных чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения представляют большую ценность, нежели эстетическая сторона продукта изобразительной деятельности.

Не следует оценивать и сравнивать результаты работ еще и потому, что всем людям свойственно меняться, а эти изменения отражаются в художественном творчестве.

2. На уроках содержание и порядок деятельности учащихся задается и строго контролируется учителем.

Арт-терапия, напротив, предоставляет высокую степень свободы и самостоятельности. Так, участники определяют замысел, форму, композиционное, цветовое и тональное решение, изобразительные материалы по своему желанию в соответствии с выбранной темой, самостоятельно контролируют последовательность действий и работу в целом. За каждым человеком остается право выбирать меру участия в групповом взаимодействии.

Важно, подчеркивают Н. Жвितिашвили и О. Платонова, создавать определенную атмосферу, безопасную для обращения к сокровенным переживаниям и чувствам: не интерпретировать рисунки и не оценивать их поступки. Принимать плачущими или агрессивными, предоставлять им право на молчание и право выбора, т. е. сопровождать в трудном путешествии к истокам самого себя. Это необходимые условия для арт-терапевтического процесса как пути к установлению отношений.

Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой.

3. Заметно отличается стиль общения, методы и приемы воспитательного взаимодействия. Психолог (педагог) на арт-терапевтических занятиях – равноправный партнер, «фасилитатор», по К. Роджерсу (*англ. facilitate* – облегчать, продвигать).

Арт-терапевтические техники направлены на достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении, эмоциональную поддержку, выработку гуманно-ориентированных моделей поведения.

Вмешательство руководителя в творчество группы нередко снижает терапевтический эффект занятия, особенно в случае авторитарного стиля взаимодействия. При гуманистической позиции быстрее устанавливаются отношения доверия, взаимного принятия. Благодаря механизму взаимоотражения (зеркальности), можно воспитывать у ребенка доброжелательность, терпимость, эмпатию, другие положительные качества, которые взрослый сам проявляет по отношению к детям (Н. Е. Щуркова и др.).

4. Основные частные принципы арт-терапевтического взаимодействия созвучны гуманистической теории конгруэнтной коммуникации (Х. Д. Джайнотт и другие).

- Поддерживать в ребенке его чувство собственного достоинства и позитивный образ «Я».
- Говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого клиента.
- Отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения клиента с самим собой, а не с другими людьми.
- Не применять негативных оценочных суждений, отрицательного программирования, не навешивать «ярлыки».
- Не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию.
- Принимать и одобрять все продукты творческой деятельности клиента независимо от содержания, формы, качества.

В работе с группой недопустимы, по словам Ю. И. Вьюнковой, искусственная инфантилизация отношений, насмешки, снисходительность, стремление к внешней занимательности. Предпочтительны выразительность лица, речи, артистизм, четкость мимики, жестов, «лучеиспускание» глаз, пожатие руки, психологические «поглаживания» – взаимопонимание, доверие, готовность к творческому взаимодействию.

Образно говоря, перенесение определенных чувств на другого человека происходит не методами, а человеком (А. Кемпински). Естественная спонтанность, экспрессия, отсутствие ролевой маски помогают (по закону иррадиации эмоций) вызвать соответствующую эмоциональную реакцию участников занятия. При этом психолог (арт-терапевт) разделяет с каждым участником ответственность за развитие его личности, за изменения в его внутреннем мире, в мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях, действиях. Иначе говоря, арт-терапевт не формирует личность, стараясь «отлить» в заранее задуманную форму, а помогает открыть в себе положительное, что прежде могло быть искажено, спрятано (К. Роджерс). Иными словами, построение «помогающих» отношений – одно из условий эффективности арт-терапии.

Теоретические основания логично сформулировать в виде правил для психолога (арт-терапевта, социального работника):

- в арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждения;
- в арт-терапии принимаются и заслуживают одобрения все продукты творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы, эстетичности вида,
- в арт-терапии принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания;

Участник арт-терапевтического занятия:

- может выбирать подходящие для него виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе;
- вправе отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения («включенность» в групповую коммуникацию во многом определяется этикой и мастерством психолога); имеет право просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам.

Таким образом, арт-терапия позволяет каждому оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с другими, более успешными, на его взгляд, участниками группы, продвигаться в развитии сообразно своей природе.

В процессе арт-терапевтической работы нередко используются музыка, движение и танец, сочинение историй, драма. Такие формы с одновременным использованием различных способов творческого самовыражения принято называть мультимедийными. Иногда их интегративный характер подчеркивается с помощью сложных словосочетаний: «арт-драматерапия», «арт-танцевальная терапия» и др.

Арт-терапевтические занятия (сессии) могут быть неструктурированными и структурированными.

Для первых характерна высокая степень свободы выбора участниками не только материалов, изобразительных средств, инструментов, но также и самой темы творческой работы.

Структурированные занятия приоритетны для тематически-ориентированной арт-терапии, отличаются заданностью темы или изобразительных средств. Содержание, способ воплощения задуманного, темп творческой деятельности определяются каждым самостоятельно. Это, наряду с терапевтическими целями, имеет диагностическую значимость.

В структуре арт-терапевтического занятия логично выделить две основные части. Одна – невербальная, творческая, неструктурированная. Основное средство самовыражения – изобразительная деятельность (рисунок, живопись). Используются разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Другая часть – вербальная, апперцептивная и формально более структурированная. Она предполагает словесное обсуждение, а также интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций. Используются механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации.

Таким образом, члены группы передвигаются от исследования своих внутренних переживаний и ощущений к рассмотрению себя в пространстве, во времени и в отношениях с другими.

При этом создаются благоприятные условия для сотрудничества, появляется возможность показать участникам привлекательность отношений поддержки и взаимопомощи.

Оптимальное число участников группы от 3 до 15 человек. Арт-терапевтическое пространство организуется в соответствии с целями и содержанием работы.

Если основная цель занятия – коррекция каких-либо отклонений (нарушений) в эмоциональной или волевой сфере личности, предпочтительны однородные по составу группы. Организация гетерогенных групп допустима, когда это не вредит эмоциональному самочувствию и психическому здоровью остальных участников.

Структура занятия может быть следующей:

1. Настрой («разогрев»).
2. Актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений.
3. Индивидуальная изобразительная работа (разработка темы).
4. Этап вербализации (активизация вербальной и невербальной коммуникации).
5. Коллективная работа (театрализация, ритуальная драматизация).
6. Заключительный этап. Рефлексивный анализ.

Как видите, техника эта совсем не сложная и доступна любому, не зависимо от его творческих наклонностей. И даже если вам кажется что ваше плохое настроение останется с вами навсегда – попробуйте рисовать

так, как мы описали выше. Очень многие были удивлены, когда замечали, что бумага как будто, действительно, «впитала» в себя все негативные эмоции

Таким образом, арт-терапевт, социальный работник может содействовать доброжелательному настрою клиента через художественное творчество, используя при этом терапевтическое рисование для моделирования различных эмоций. Понимание особенностей, закономерностей и психологических механизмов рисуночной деятельности в сочетании с соответствующими приемами, методами и техниками работы – один из эффективных и корректных способов перейти к невербальной коммуникации, доступной каждому человеку. Приблизиться к тайному смыслу рисунков – значит, приблизиться к пониманию внутреннего мира человека, его истинных чувств, переживаний, проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бетенски М. «Что ты видишь? Новые методы арт-терапии». – М., 2002.
2. Богданович В. «Новейшая арт-терапия. О чем молчат искусствоведы». – М., 2008.
3. Будза А. «Арт-терапия: Йога внутреннего художника». – М.; Феникс, 2006.
4. Ганим Барбара. «Исцеление через искусство». – Минск, 2005.
5. Дженингс С., Минде А. «Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии». -М., 2003.
6. «Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала»/ ред. А. И. Копытина. – СПб., 2002.

Михайлова Н.Н., Игдырова С.В.

Социально-воспитательная работа как основа организаторской деятельности в дошкольном учреждении

Филиал Ульяновского государственного университета в г. Димитровграде

Сущность современного дошкольного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института определяется спецификой его назначения (миссии), обуславливающей направленность воспитательного процесса на развитие личностного потенциала ребенка в дошкольном возрасте, и полноценное использование в этих целях всех возможностей формирующегося гражданского общества.

Социально-воспитательная работа дошкольного образовательного учреждения ориентирована на создание условий для активного участия детей в реальной жизни с раннего возраста, включения их в трудовую, спор-

тивно–оздоровительную, досуговую деятельность, общение и развлечения на основе развития творческого личного потенциала, а также формирования благоприятного микроклимата в различных сферах жизнедеятельности воспитанников. Социально-воспитательная деятельность дошкольного образовательного учреждения строится в контексте гуманизации, демократизации в сфере отношений детей на всех уровнях и ступенях развития процесса и предусматривает полноценное использование возможностей семьи, других сфер микросреды личности, самого ребенка на основе принципов самореализации, самоактуализации, саморазвития.

Социальное воспитание детей с раннего возраста реализуется посредством предметно-содержательного и организационного взаимодействия в целостном, образовательном процессе всех социальных институтов, в том числе семьи, открытой среды и самой личности как активного субъекта этого процесса. Оно осуществляется: – в сфере целеполагания через вычленение общих для всех воспитательных институтов задач, дифференцированных применительно к воспитательным возможностям каждого из них; – в процессе организации жизнедеятельности детей дошкольного возраста с учетом их жизненного опыта, приобретенного во взаимодействии с ближайшим окружением; – в сфере организационно–воспитательной деятельности посредством интеграции и дифференциации воспитательных усилий и возможностей по целенаправленному воспитанию и формированию личности ребенка в дошкольном возрасте. Социальное воспитание дошкольника целесообразно рассматривать в качестве целенаправленного процесса создания оптимальных условий для одухотворения нравственной адаптации ребенка в условиях конкретного социума, для самореализации, самовоспитания личности, осуществляемых в различных сферах жизнедеятельности ребенка [2, с. 78-91].

Деятельность дошкольного учреждения как открытого социально воспитательного института характеризуется свойствами, присущими динамическим социально-педагогическим системам, имеет определенную целостность и включает взаимосвязанные компоненты: комплекс целей и задач, отражающих принципы их деятельности; средства обеспечения функционирования; содержание образования и воспитания, реализованные в приоритетных направлениях работы и организационных формах; управление и самоуправление; социальный, педагогический и психологический результаты. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет сложную многовариантную и полиструктурную подсистему.

Эффективность системы социального воспитания возможна при условии создания воспитывающих отношений в открытой среде и, прежде всего, в сфере семьи, семейно-соседском окружении, а также в самом дошкольном образовательном учреждении, среди детей и взрослых. Приоритет в формировании личности, в социальном воспитании принадлежит семье. В этом случае семья дошкольника должна получать от дошкольного

образовательного учреждения практическую воспитательно-образовательную поддержку в реализации природных задатков и способностей растущей личности человека [1, с. 34-78].

Формирование личности в условиях социально-воспитательной деятельности дошкольного образовательного учреждения в открытой среде требует устранения разобщенности в воспитательно-образовательной деятельности социальных педагогов, других специалистов, руководителей кружков дополнительного образования и др., прежде всего, на личностном уровне, а это обязывает каждого воспитателя:

а) исходить из единого представления о ребенке, адекватном тому, каков он есть на самом деле (на основе диагностики личности и ее окружения);

б) строить воспитательную деятельность на основе единых целей, поэтапно выработанных конкретных задач социального воспитания и полно ценной реализации каждым субъектом своих, специфических функций;

в) основываться на конкретной (применительно к личности растущего человека), объединяющей всех программе воспитания – программе совместной целенаправленной деятельности всех воспитателей по оказанию помощи в формировании личности;

г) руководствоваться единым критериальным подходом в определении результатов согласованной воспитательной деятельности (на каждом возрастном этапе развития личности) с тем, чтобы более точно (приближенно к конкретной личности) определять воспитательные задачи на предстоящий период [4, с. 65].

В результате такого подхода к формированию личности повышается роль дошкольных учреждений, школ, учреждений дополнительного образования, культурно-просветительных и других учреждений, ответственных за педагогическую целесообразность и согласованность социально-воспитательной деятельности. Создается ситуация, когда эти учреждения, органически связанные с социальной средой ребенка, могут реально влиять на педагогическую целесообразность целостной системы социального воспитания.

В дошкольном образовательном учреждении, «открытой среде», содержание и технологии воспитания детей основываются на включении их в реальные повседневные отношения в социуме и целенаправленном развитии многоплановой деятельности, с учетом возрастных и личностных особенностей. В этом случае сохраняется важнейший признак наличия культурно-досуговой и социально-полезной направленности в деятельности каждого из них (или группы, коллектива). Исследование показало, что если эта направленность «заложена» в повседневную жизнь 3–6-летнего ребенка, значительно легче в дальнейшем не упустить развитие у ребенка доброты, отзывчивости, трудолюбия и др. качеств, так необходимых ему в школе и вообще в жизни [2, с. 54].

Педагогически ориентированная инфраструктура микросоциума дошкольного образовательного учреждения взаимодействует со всеми субъектами системы социального воспитания и содействует:

- развитию активности, инициативы каждого ребенка, группы, коллектива;
- педагогической направленности влияния инфраструктуры микросоциума не только на самих дошкольников, но и на их ближайшее окружение (прежде всего семью), на отношения детей и взрослых и т. д.;
- оказанию социально-педагогической помощи детям с проявлениями отклонений в поведении и функционально несостоятельным семьям;
- созданию благоприятных условий для совершенствования организационно-управленческой структуры социально-воспитательной деятельности дошкольного образовательного учреждения и школы в открытой среде с привлечением детей-дошкольников и школьников к самоуправлению отдельными элементами культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной и другой деятельности.

Развертывание социально-воспитательной работы в стране – необходимое явление, поскольку ее главной целью является достижение позитивных изменений в семье, улучшение ее нравственно-психологического климата, совершенствование и нравственное оздоровление отношений между людьми.

В конечном счёте, она способствует более комфортному существованию человека в обществе, в котором он живет. Эффективность решения этой проблемы возрастает, если эта работа начинается уже с детского сада в целях более ранней подготовки подрастающего поколения к адаптивным процессам. Для этого в дошкольном образовательном учреждении нужны социальные работники – как специалисты по воспитательной работе с родителями и детьми, организаторы различных совместных видов деятельности детей и взрослых, индивидуальной работы с теми и другими.

Социальный работник – это специалист, исследующий социальное воспитание в контексте социализации, т. е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях специально созданных для этого, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (например, предприятия). Социальный работник выступает посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением [1, с. 22]. Он проводит социальную диагностику семей, составляет программу помощи семье, просвещает родителей в вопросах воспитания детей.

Социальный работник по своему профессиональному назначению стремится по возможности предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных явлений (социального, физиче-

ского, социального и т. п. плана). Социальный работник не ждет, когда к нему обратятся за помощью. В этической форме он сам «выходит» на контакт с семьей [5, с. 67]. Объектом воздействия социального работника могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья, в целом, как коллектив. Должность социального работника совсем недавно появилась в штатном расписании дошкольного учреждения. В своей практической деятельности социальный работник ДООУ выполняет различные социально–педагогические роли:

- роль посредника между детьми и взрослыми, между семьей и государственными службами;
- роль защитника интересов и законных прав ребенка;
- роль помощника педагогов и родителей в решении проблем;
- роль эксперта в постановке социального диагноза и определении методов компетентного вмешательства.

Социальный работник помогает в предвосхищении и разрешении конфликтных ситуаций в семьях, а также – между педагогами и родителями ребенка и способствует реабилитации семьи.

Направления социально- воспитательной деятельности в ДООУ:

- Работа по защите прав ребенка.
- Работа по социальному развитию личности ребенка.
- Профилактика негативных явлений и оказание помощи тем, кто находится в сложной ситуации.
- Работа по активизации воспитательного потенциала семьи.
- Работа с родителями, не выполняющими обязанности по отношению к детям.
- Работа с родителями социально опасных семей.
- Работа с социально незащищенными семьями.
- Работа с ближайшим окружением.
- Работа с социальными институтами.

Формы работы в ДООУ

С педагогами:

- консультации;
- анкетирование;
- индивидуальные беседы;
- семинары;
- «круглые столы» с родителями.

С родителями:

- анкетирование;
- индивидуальные беседы;
- посещения на дому;
- «круглые столы»;
- родительские собрания;
- родительская гостиная.

С детьми:

- интервьюирование;
- занятия по правам ребенка;
- театрализованные постановки по защите прав ребенка;
- организация экскурсий по ознакомлению с социумом (библиотека, школа, музыкальная школа, ДК и т. п.).

Взаимодействие с другими социальными общественными структурами:

- комиссия по делам несовершеннолетних (КДН);
- отдел по делам несовершеннолетних (ОДН);
- отдел опеки и попечительства Муниципалитета;
- детская поликлиника;
- детская библиотека;
- школа;
- дома детского творчества;
- психологические центры.

Деятельность социального работника с семьей включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую и посредническую [7, с. 83].

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального работника: помощь в обучении и воспитании.

Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Помощь в воспитании проводится социальным работником, в первую очередь, с родителями – путем их консультирования, а так же с ребенком посредством создания специальных воспитательных ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Психологическая составляющая социально-педагогической помощи включает в себя 2 компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию.

Поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса.

Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. До недавнего времени этому явлению не уделялось должного внимания. К такому виду насилия относятся запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия.

Посреднический компонент социально-педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию выставок – продаж поношенных вещей, благотворительных аукционов; клубов по интересам, организацию семейных праздников, конкурсов, курсов по ведению домашнего хозяйства, «клубов знакомств», летнего отдыха и др.

Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка.

Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования

Формы социально – педагогической помощи семье. Одна из форм работы социального работника с семьей – социальный патронаж, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Проведение патронажа требует соблюдения ряда этических принципов: принципа самоопределения семьи, добровольности принятия помощи, конфиденциальности, поэтому следует находить возможности информировать семью о предстоящем визите и его целях.

Патронаж может проводиться со следующими целями:

- диагностические: ознакомление с условиями жизни, изучение возможных факторов риска (медицинских, социальных, бытовых), исследование сложившихся проблемных ситуаций;
- контрольные: оценка состояния семьи и ребенка, динамика проблем (если контакт с семьей повторный); анализ хода реабилитационных мероприятий, выполнения родителями рекомендаций и пр.;
- адаптационно-реабилитационные: оказание конкретной образовательной, посреднической, психологической помощи.

Регулярные патронажи необходимы в отношении неблагополучных и прежде всего асоциальных семей, постоянное наблюдение за которыми в какой-то мере дисциплинирует их, а так же позволяет своевременно выявлять и противодействовать возникающим кризисным ситуациям.

Наряду с патронажем, занимающим важное место в деятельности социального работника, следует выделить консультационные беседы как одну из форм работы с семьей. Консультирование, по определению, предназначено в основном для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач.

Социальный работник, работая с семьей, может использовать наиболее распространенные приемы консультирования: эмоциональное зараже-

ние, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини-тренинги и пр.

Наряду с индивидуальными консультативными беседами, могут применяться групповые методы работы с семьей (семьями) – тренинги.

Социально-психологический тренинг определяется как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении.

Групповые методы работы дают возможность родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе. Кроме того, возможность принимать на себя роль лидера при обмене информацией развивает активность и уверенность родителей [4, с. 56].

Еще одна форма работы социального работника с семьей – социально-педагогический мониторинг семьи – это научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа социально-педагогической информации о процессах, протекающих в семье, и принятие на этой основе стратегических и тактических решений.

Основные принципы мониторинга: полнота, достоверность, системность информации; оперативность получения сведений и их систематическая актуализация; сопоставимость получаемых данных, которая обеспечивается единством избранных позиций при сборе и анализе информации; сочетание обобщающих и дифференцированных оценок и выводов.

Сущность социально-педагогического мониторинга семьи состоит в комплексном использовании всех источников данных о процессах и событиях семейной жизни, как носящих естественный характер (информация, предлагаемая членами семьи по собственной инициативе; непосредственное и опосредованное наблюдение, сочинения и графические работы детей о семье и т. д.), так и полученных в ходе специально организованного исследования (опрос, анкетирование, метод экспертных оценок, биографический метод, психологические методики на выявление показателей внутри-семейных отношений).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов./ Г. С. Абрамова – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Арушанова, А. Г. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы: сценарии/ А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 11. – С. 70-79.

3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: Учебное пособие/ А. Г. Асмолов. – М.: Академия, 2007. – 528 с.

4. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Практикум: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. Н. Борисов, О. Г. Ковалев, С. А. Лузгин, А. И. Ушатиков. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

5. Телегин, М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста/ М. В. Телегин – М.: МГППУ, 2006. – 204 с.

6. Эльконин, Д. Б. Детская психология: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Б. Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

7. Якобсон, С. Г. Дошкольник: Психология и педагогика возраста: Методическое пособие для воспитателя детского сада/ С. Г. Якобсон, Е. В. Соловьева. – М.: Дрофа, 2006. – 176 с.

Михайлова Н.Н., Поймалов А.В., Мукминов Р.Р.

Особенности социализации личности ребенка дошкольного возраста

Филиал Ульяновского государственного университета в г. Димитровграде

Прежде чем, будут рассмотрены особенности социализации личности ребенка дошкольного возраста, проанализируем сущность процесса и этапы социализации. Отметим, что сам термин не имеет однозначного толкования и в настоящее время все чаще определяется как двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в определенную социальную среду. С другой – в процессе социализации он воспроизводит систему социальных связей за счет вхождения в среду. Иными словами, не только обогащается опытом, но и реализует себя. В психологическом словаре дается следующее определение: «Социализация – это эволюционный процесс, с ориентацией на итог овладения и воссоздания субъектом социального опыта, который сам субъект осуществляет в факторах коммуникации, в индивидуальной деятельности» [1, с. 178].

В социологии существует другая интерпретация данного понятия. Так под социализацией понимается процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе. В процессе социализации принимает участие все окружение индивида: семья, соседи, сверстники в детском заведении, школе, средства массовой информации и т. д. Процесс формирования личности происходит по трем различным стадиям:

- стадии подражания и копирования детьми поведения взрослых;

- игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение ролей;
- стадии групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей [2, с. 212].

В педагогике понятие «социализация» связано с такими понятиями как «воспитание», «обучение», «развитие личности». Итак, социализация – это процесс формирования и развития личности, происходящий под воздействием воспитательной и обучающей деятельности. Социализация – начинающийся в младенчестве и заканчивающийся в глубокой старости процесс усвоения социальных ролей и культурных норм. Почему социологи не удовлетворились суженым пониманием социализации [6, с. 36].

В процессе своего психического развития ребенок овладевает собственными человеку формами поведения среди других людей. Это движение онтогенеза соединено с развитием внутренней позиции, которая отличает ребенка от других и одновременно несет в себе возрастные и общечеловеческие внутренние черты. Именно целостное психическое развитие ребенка содержит потенциал общечеловеческих и индивидуальных свойств.

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в включенном в отношения упорстве, или любые другие частные психические достижения, которые вдруг обнаруживаются в виде доминирования над общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают развитие личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности» [6, с. 74].

Между тем, ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания. Обратимся к рассмотрению развития тех звеньев самосознания, которые впервые получают интенсивное развитие в дошкольном возрасте или впервые заявляют о себе. Первое звено структуры самосознания, как об этом говорилось выше, представляет собой кристалл личности, включающий имя собственное, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью.

В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что он имеет индивидуальное имя. При нормальных отношениях в семье он любит свое имя, так как постоянно слышит нежное к себе обращение. Ему нравятся все домашние варианты его детского имени, он уже знает, как его будут называть, когда он станет взрослым. Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Имя приобретает особый личностный смысл. Имя позволяет ребенку получить возможность представить себя как обособленного от других, исключительного человека. В дошкольном возрасте ребенок постигает ценность имени через утвержде-

ние своего достоинства. Имя и достоинство начинает соединяться в самосознании ребенка, с одной стороны, через сказки, фольклор, а с другой стороны – через реальные отношения с другими. Поощрение имени («Как тебя зовут?» «Какое красивое у тебя имя!»), поощрение в достижениях («Петя хороший мальчик!» «Это лучше всех сделал Илюша!»), а также демонстративное искажение имени вместе с обесцениванием личности («Петька, дурак!») приучают ребенка ценностно относиться к своей персоне вместе со своим именем. Происходит целостное включение в свое самосознание имени и духовной индивидуальности [8, с. 67].

Тонкая идентификация с, ребенком, выражаемая в способах обращения по имени, обеспечивает личностную устойчивость ребенка, дает возможность поддерживать ребенка в его притязаниях на желаемое отношение к себе.

Ребенок органично, начиная с раннего возраста, идентифицирует свое имя с собой телесным. В дошкольном детстве он заметно продвигается в этом отношении. Общение с родителями, с взрослыми и со сверстниками учит ребенка усвоению мимики через его идентификацию с эмоциями тех, с кем он общается. В 3 года ребенок уже может губами дуть не только в дудочку, но и надувать шарик; носом он может произвольно втягивать воздух и выталкивать его обратно. В 4-5 лет ребенок уже может выполнять симметричные активные экспрессии, он способен поднимать брови, закрывать глаза, сжимать губы, вытягивать их, надувать щеки, показывать язык и зубы. К пяти годам сформировываются некоторые сознательно контролируемые выражения. Например, «честное» выражение лица с открытым взглядом, устремленным в глаза взрослому, специально демонстрируемо взрослому, когда в действительности ребенок что-либо утаивает. Однако в целом мимические реакции ребенка до 6 лет весьма непосредственны и лицо его читается как открытая книга.

Равновесие мышечного напряжения при выполнении движений и действий еще плохо дается ребенку раннего возраста, в дошкольном возрасте наблюдается продвижение в этом отношении. Ребенок научается соизмерять телесное движение к цели (вовремя раскрывает руки для поимки мяча; достаточно точно ударяет молоточком; соотносит объем своего тела, направление своего движения и окружающие его предметы). Можно только удивляться терпению и целенаправленности ребенка в его стремлении к овладению движениями и действиями. Нормально развивающийся ребенок неустанно повторяет свои попытки. При этом он наслаждается чувством освоения движений и действий. Само по себе это чувство является наградой за усердие. При всем богатстве потенциала к телесному развитию ребенка ему необходимо еще одно условие, содействующее телесному развитию. Речь вновь будет идти о соучастующем взрослом, который эмоционально и физически содействует телесному развитию ребенка. Близкий, значимый для ребенка взрослый охраняет его от вероятных травм, чем

вселяет в него уверенность в безопасности [3, с. 63]. Взрослый восхищается успехами ребенка в его телесных упражнениях, чем поддерживает и развивает в нем чувство самооценности. Кроме того, взрослый показывает ребенку путь более успешного сведения необходимым действием, что обеспечивает более эффективное научение. Ребенок с удовольствием овладевает телесными действиями, которые ложатся основу образа.

Специально следует обратиться к дифференциации действий. В дошкольном возрасте происходит прогрессивное усиление разграничения одностороннего доминирования.

Одностороннее доминирование способствует выработке координации между двумя руками – доминирующей и поддерживающей. Развитие одностороннего доминирования содействуют развитию жестикуляции и выразительных движений. Одностороннее доминирование телесных функций осознается ребенком как особенность функционирования его тела и участвует в формировании образа тела.

Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда он вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной. Ребенок может задавать родителям вопросы о телесном различии полов, происхождении детей и т. д. Многие дети обсуждают эти вопросы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми. Полезно заранее формулировать ответы на возможные вопросы детей. Взрослый должен серьезно относиться к проблеме телесных различий пола как проблеме нравственного воспитания личности. Он должен, беседуя с ребенком на темы пола, соблюдать необходимый такт, соединять телесный и психологический пол, учитывать возраст и психологические особенности своего ребенка (с ребенком следует говорить правдиво, без стыда, но это не значит, что ему нужно тут же выложить весь запас сведений, которыми обладает взрослый) [4, с. 29].

При развитии у ребенка образа тела очень важно научить его ценностно относиться к своему телу. Трудность состоит в воспитании ценностного отношения к телу и одновременном чувстве стыдливости в отношении к собственной наготы, в отношении к наготы другого человека – этой великой способности сохранять телесное и духовное целомудрие. Важно вовремя привить ребенку понимание возрастной дозволенности обращения со своим телом (в плане возможных физических нагрузок, телесных функций, гигиены и др.). Важно именно в этом возрасте преуспеть в воспитании целомудрия и сопутствующей ему стыдливости. Важно при этом воспитать ценностное отношение к телу, научить заботиться о нем. Образ тела включает в себя всю гамму отношений к нему, существующих в обществе и присваиваемых ребенком именно в эту пору высокой эмоциональной сензитивности [3, с. 45].

В первые семь лет ребенок проходит через три основных периода своего развития, каждый из которых характеризуется определенным шагом навстречу общечеловеческим ценностям и новым возможностям познавать мир. Эти периоды жизни отграничены друг от друга; каждый предшествующий создает условия для возникновения последующего, и они не могут быть искусственно «переставлены» во времени.

Период младенчества (первый год жизни ребенка) характеризуется возникновением следующих возрастных новообразований.

Познавательное развитие. К концу первого года жизни ребенок ориентируется в элементарных свойствах окружающей среды; начинает улавливать значение отдельных обращенных к нему слов, выделяет наиболее близких людей; появляются элементы различения между ощущениями, исходящими от собственного тела и извне, складываются начальные формы предметного восприятия. К концу младенчества появляются первые признаки зарождения наглядно-действенного мышления.

Развитие произвольности. Формируются движения, ведущие к достижению цели: перемещению тела в пространстве, схватыванию и удерживанию предметов.

Эмоциональное развитие. В первой трети младенчества появляется «социальная» улыбка, призывающая взрослого к ответной улыбке. Формируется чувство доверия к миру, образующее опору положительного отношения к людям, к деятельности, к самому себе в последующей жизни [7, с. 45].

Раннее детство (от 1 года до 3 лет) включает в себе потенциал для возникновения следующих возрастных новообразований.

Познавательное развитие. Ребенку открывается возможность увидеть мир, где каждая вещь что-то означает, для чего-то предназначена. Ребенок проводит различия между людьми, занимающими определенное место в его жизни («свои» и «чужие»); осваивает собственное имя; формирует представление о «территории» собственного «я» (все то, что ребенок относит к себе, о чем сможет сказать «мое»). Развиваются предметное восприятие и наглядно-действенное мышление. Происходит переход к наглядно-образной форме мышления.

Развитие произвольности. Действуя с вещами, ребенок осваивает их физические свойства, учится управлять их перемещением в пространстве, начинает координировать свои движения; на основе овладения речью появляются начала управления собственным поведением (в основном в ответ на указания взрослого).

Развитие переживаний. Возникает чувство автономии и личной ценности (самоуважения), зарождается любовь к близким взрослым.

В дошкольном детстве (от 3 до 7 лет) складывается потенциал для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального развития ребенка.

Познавательное развитие. Мир не только устойчив в восприятии ребенка, но и может выступать как релятивный (все можно всем); складывающийся в предшествующий период развития условный план действия воплощается в элементах образного мышления, воспроизводящего и творческого продуктивного воображения; формируются основы символической функции сознания, развиваются сенсорные и интеллектуальные способности. К концу периода ребенок начинает ставить себя на место другого человека: смотреть на происходящее с позиций других и понимать мотивы их действий; самостоятельно строить образ будущего результата продуктивного действия. В отличие от ребенка раннего возраста, который способен лишь к элементарному различению таких сфер действительности, как природный и рукотворный мир, «другие люди» и «Я сам», к концу дошкольного возраста формируются представления о различных сторонах каждой из этих сфер. Зарождается оценка и самооценка [1, с. 48].

Волевое развитие. Ребенок избавляется от присущей более раннему этапу «глобальной подражательности» взрослому, может противостоять в известных пределах воле другого человека; развиваются приемы познавательной (в частности, воображаемое преобразование действительности), собственно волевой (инициатива, способность заставить себя сделать неинтересное) и эмоциональный (выражение своих чувств) саморегуляции. Ребенок оказывается способным к надситуативному (выходящему за рамки исходных требований) поведению.

Эмоциональное развитие. Эмоции ребенка все больше освобождаются от импульсивности, сиюминутности. Начинают закладываться чувства (ответственности, справедливости, привязанности и т. п.), формируется радость от инициативного действия; получают новый толчок развития социальные эмоции во взаимодействии со сверстниками. Ребенок обнаруживает способность к отождествлению себя с другими, что порождает в нем способность к обособлению от других, обеспечивает развитие индивидуальности. Возникает обобщение собственных переживаний, эмоциональное предвосхищение результатов чужих и своих поступков. Эмоции становятся «умными» [3, с. 56].

К семи годам формируются предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования. На основе детской любознательности впоследствии формируется интерес к учению; развитие познавательных способностей послужит основой для формирования теоретического мышления; умение общаться со взрослыми и сверстниками позволит ребенку перейти к учебному сотрудничеству; развитие произвольности даст возможность преодолевать трудности при решении учебных задач, овладению элементами специальных языков, характерных для отдельных видов деятельности, станет основой усвоения различных предметов в школе (музыка, математика и т. п.).

Эти возрастные новообразования представлены лишь в виде возможностей, мора, осуществимости которых определяется социальной ситуацией развития ребенка, тем, кто и как воспитывает его, в какую деятельность вовлечен ребенок, с кем он ее осуществляет [41].

От особенностей стимулирования или организации деятельности детей взрослыми зависит успех в психическом и физическом развитии ребенка, и, таким образом, наряду с восходящей линией (собственное развитие) может быть и иная «кривая» личностных изменений (выражающая регрессивные или застойные тенденции); каждому шагу развития сопутствует возможность проявления и закрепления негативных новообразований, о сути которых должны знать взрослые [6].

Ведущий тип деятельности. Сюжетно-ролевая игра – ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы [7]. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает «пустой» промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция в эту жизнь активно входить. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д. Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства [7]. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства.

Игровые действия – это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер. Итак, сюжетно-ролевая игра – это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она и выносит ребенка на девятый вал его развития и становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Игра-развлечение – игра, в которой полностью отсутствует сюжет. Ее цель – развлечь, развеселить участников. Так, наиболее частым развлечением у девочек было бегать друг за другом, чтобы, догнав, пощекотать. Обычно, закончив такое действие, ребенок смеется.

Игра-упражнение – отсутствует сюжет, преобладают физические действия, при этом одно и то же действие повторяется несколько раз под-

ряд. Дети разных возрастов поднимались на деревья, ползали по бревну или просто бегали. Чаще этот вид игры наблюдался у мальчиков моложе семи лет. У более взрослых детей (11-12 лет) обычной игрой была борьба. Они брались за руки, сравнивая свою силу.

Сюжетная игра – есть игровые действия и воображаемая ситуация, хотя и в зачаточной форме. Наиболее частыми сюжетами были, приготовление пищи и сбор фруктов. Иногда дети изображали игру на аккордеоне, звон колокола или действия животных. Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери. Раннее приобщение детей к труду и взрослой жизни препятствует разворачиванию игры.

Процессуально-подражательная игра – воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Подражательная и сюжетная игра близки друг к другу. Можно выделить лишь возрастную границу: игра-подражание наиболее часто встречается у маленьких детей. В качестве примера игры-подражания можно привести следующий случай. Трехлетняя девочка около места церемоний слышит звук, похожий на флейту, тогда она берет палочку, дует в нее, изображая своим голосом звук, подобный услышанному. Традиционная игра – та, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, но в ней отсутствует воображаемая ситуация.

Процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта. Возможности освоения социальности раскрываются им в сохранении тенденции к расширению степени свободы, в углублении сознательного в собственной субъектной активности, в характере его погружения в социальный мир. В ракурсе данного определения процесс социального развития как результата социализации-индивидуализации не может ограничиваться лишь адаптацией индивида к социальному окружению, так как, во-первых, он происходит в условиях изменяющегося социального бытия, а во-вторых – предполагает реализацию субъектной, творческой позиции человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонов А. А. Дошкольное образовательное учреждение. – М.: Просвещение, 2000. – 204 с.
2. Березина В. Г., Викентьев И. Л., Модестов С. Ю. Детство творческой личности. – СПб.: Питер, 1994. – 251 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2000. – 304с.

4. Бутузов В. Ф. История дошкольной педагогики. – М.: Просвещение, 1999. – 451 с.
5. Зарецкая И. Н. Цель воспитания – личность, готовая к взаимодействию со средой // Директор школы. – 2003. - №2.
6. Колокольцев А. Л. Педагогика. – М.: Просвещение, 1990. – 194 с.
7. Курдюмова Т. Ф. Педагогика. – М.: Дрофа, 2001. – 294 с.

Михайлова Н.Н.

Социально-воспитательная работа как основа организаторской деятельности в дошкольном учреждении

филиал УлГУ в г. Димитровграде

Сущность современного дошкольного образовательного учреждения как открытого социально–воспитательного института определяется спецификой его назначения (миссии), обуславливающей направленность воспитательного процесса на развитие личностного потенциала ребенка в дошкольном возрасте, и полноценное использование в этих целях всех возможностей формирующегося гражданского общества.

Социально–воспитательная работа дошкольного образовательного учреждения ориентирована на создание условий для активного участия детей в реальной жизни с раннего возраста, включения их в трудовую, спортивно–оздоровительную, досуговую деятельность, общение и развлечения на основе развития творческого личного потенциала, а также формирования благоприятного микроклимата в различных сферах жизнедеятельности воспитанников. Социально–воспитательная деятельность дошкольного образовательного учреждения строится в контексте гуманизации, демократизации в сфере отношений детей на всех уровнях и ступенях развития процесса и предусматривает полноценное использование возможностей семьи, других сфер микросреды личности, самого ребенка на основе принципов самореализации, самоактуализации, саморазвития.

Социальное воспитание детей с раннего возраста реализуется посредством предметно–содержательного и организационного взаимодействия в целостном, образовательном процессе всех социальных институтов, в том числе семьи, открытой среды и самой личности как активного субъекта этого процесса. Оно осуществляется: – в сфере целеполагания через выделение общих для всех воспитательных институтов задач, дифференцированных применительно к воспитательным возможностям каждого из них; – в процессе организации жизнедеятельности детей дошкольного возраста с учетом их жизненного опыта, приобретенного во взаимодействии с ближайшим окружением; – в сфере организационно–воспитательной деятельности посредством интеграции и дифференциации воспитательных

усилий и возможностей по целенаправленному воспитанию и формированию личности ребенка в дошкольном возрасте. Социальное воспитание дошкольника целесообразно рассматривать в качестве целенаправленного процесса создания оптимальных условий для одухотворения нравственной адаптации ребенка в условиях конкретного социума, для самореализации, самовоспитания личности, осуществляемых в различных сферах жизнедеятельности ребенка[2].

Деятельность дошкольного учреждения как открытого социально воспитательного института характеризуется свойствами, присущими динамическим социально–педагогическим системам, имеет определенную целостность и включает взаимосвязанные компоненты: комплекс целей и задач, отражающих принципы их деятельности; средства обеспечения функционирования; содержание образования и воспитания, реализованные в приоритетных направлениях работы и организационных формах; управление и самоуправление; социальный, педагогический и психологический результаты. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет сложную многовариантную и полиструктурную подсистему.

Эффективность системы социального воспитания возможна при условии создания воспитывающих отношений в открытой среде и, прежде всего, в сфере семьи, семейно–соседском окружении, а также в самом дошкольном образовательном учреждении, среди детей и взрослых. Приоритет в формировании личности, в социальном воспитании принадлежит семье. В этом случае семья дошкольника должна получать от дошкольного образовательного учреждения практическую воспитательно–образовательную поддержку в реализации природных задатков и способностей растущей личности человека[1].

Формирование личности в условиях социально–воспитательной деятельности дошкольного образовательного учреждения в открытой среде требует устранения разобщенности в воспитательно–образовательной деятельности социальных педагогов, других специалистов, руководителей кружков дополнительного образования и др., прежде всего, на личностном уровне, а это обязывает каждого воспитателя:

а) исходить из единого представления о ребенке, адекватном тому, каков он есть на самом деле (на основе диагностики личности и ее окружения);

б) строить воспитательную деятельность на основе единых целей, поэтапно выработанных конкретных задач социального воспитания и полно ценной реализации каждым субъектом своих, специфических функций;

в) основываться на конкретной (применительно к личности растущего человека), объединяющей всех программе воспитания – программе совместной целенаправленной деятельности всех воспитателей по оказанию помощи в формировании личности;

г) руководствоваться единым критериальным подходом в определении результатов согласованной воспитательной деятельности (на каждом возрастном этапе развития личности) с тем, чтобы более точно (приближенно к конкретной личности) определять воспитательные задачи на предстоящий период[4].

В результате такого подхода к формированию личности повышается роль дошкольных учреждений, школ, учреждений дополнительного образования, культурно–просветительных и других учреждений, ответственных за педагогическую целесообразность и согласованность социально – воспитательной деятельности. Создается ситуация, когда эти учреждения, органически связанные с социальной средой ребенка, могут реально влиять на педагогическую целесообразность целостной системы социального воспитания.

В дошкольном образовательном учреждении, "открытой среде", содержание и технологии воспитания детей основываются на включении их в реальные повседневные отношения в социуме и целенаправленном развитии многоплановой деятельности, с учетом возрастных и личностных особенностей. В этом случае сохраняется важнейший признак наличия культурно – досуговой и социально–полезной направленности в деятельности каждого из них (или группы, коллектива). Исследование показало, что если эта направленность "заложена" в повседневную жизнь 3–6–летнего ребенка, значительно легче в дальнейшем не упустить развитие у ребенка доброты, отзывчивости, трудолюбия и др. качеств, так необходимых ему в школе и вообще в жизни[2].

Педагогически ориентированная инфраструктура микросоциума дошкольного образовательного учреждения взаимодействует со всеми субъектами системы социального воспитания и содействует:

- развитию активности, инициативы каждого ребенка, группы, коллектива;
- педагогической направленности влияния инфраструктуры микросоциума не только на самих дошкольников, но и на их ближайшее окружение (прежде всего семью), на отношения детей и взрослых и т.д.;
- оказанию социально–педагогической помощи детям с проявлениями отклонений в поведении и функционально несостоятельным семьям;
- созданию благоприятных условий для совершенствования организационно–управленческой структуры социально–воспитательной деятельности дошкольного образовательного учреждения и школы в открытой среде с привлечением детей–дошкольников и школьников к самоуправлению отдельными элементами культурно – досуговой, спортивно–оздоровительной и другой деятельности.

Развертывание социально–воспитательной работы в стране – необходимое явление, поскольку ее главной целью является достижение позитивных изменений в семье, улучшение ее нравственно–психологического

климата, совершенствование и нравственное оздоровление отношений между людьми.

В конечном счёте, она способствует более комфортному существованию человека в обществе, в котором он живет. Эффективность решения этой проблемы возрастает, если эта работа начинается уже с детского сада в целях более ранней подготовки подрастающего поколения к адаптивным процессам. Для этого в дошкольном образовательном учреждении нужны социальные работники – как специалисты по воспитательной работе с родителями и детьми, организаторы различных совместных видов деятельности детей и взрослых, индивидуальной работы с теми и другими.

Социальный работник – это специалист, исследующий социальное воспитание в контексте социализации, т.е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях специально созданных для этого, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (например, предприятия). Социальный работник выступает посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением [1]. Он проводит социальную диагностику семей, составляет программу помощи семье, просвещает родителей в вопросах воспитания детей.

Социальный работник по своему профессиональному назначению стремится по возможности предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных явлений (социального, физического, социального и т. п. плана). Социальный работник не ждет, когда к нему обратятся за помощью. В этической форме он сам «выходит» на контакт с семьей [5]. Объектом воздействия социального работника могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья, в целом, как коллектив. Должность социального работника совсем недавно появилась в штатном расписании дошкольного учреждения. В своей практической деятельности социальный работник ДООУ выполняет различные социально–педагогические роли:

— роль посредника между детьми и взрослыми, между семьей и государственными службами;— роль защитника интересов и законных прав ребенка;— роль помощника педагогов и родителей в решении проблем;— роль эксперта в постановке социального диагноза и определении методов компетентного вмешательства.

Социальный работник помогает в предвосхищении и разрешении конфликтных ситуаций в семьях, а также — между педагогами и родителями ребенка и способствует реабилитации семьи.

Направления социально- воспитательной деятельности в ДООУ:

- Работа по защите прав ребенка.
- Работа по социальному развитию личности ребенка.

- Профилактика негативных явлений и оказание помощи тем, кто находится в сложной ситуации.
- Работа по активизации воспитательного потенциала семьи.
- Работа с родителями, не выполняющими обязанности по отношению к детям.
- Работа с родителями социально опасных семей.
- Работа с социально незащищенными семьями.
- Работа с ближайшим окружением.
- Работа с социальными институтами.

Формы работы в ДОУ

С педагогами:

- консультации;
- анкетирование;
- индивидуальные беседы;
- семинары;
- «круглые столы» с родителями.

С родителями:

- анкетирование;
- индивидуальные беседы;
- посещения на дому;
- «круглые столы»;
- родительские собрания;
- родительская гостиная.

С детьми:

- интервьюирование;
- занятия по правам ребенка;
- театрализованные постановки по защите прав ребенка;
- организация экскурсий по ознакомлению с социумом (библиотека, школа, музыкальная школа, ДК и т.п.).

Взаимодействие с другими социальными общественными структурами:

- комиссия по делам несовершеннолетних (КДН);
- отдел по делам несовершеннолетних (ОДН);
- отдел опеки и попечительства Муниципалитета;
- детская поликлиника;
- детская библиотека;
- школа;
- дома детского творчества;
- психологические центры.

Деятельность социального работника с семьей включает три основных составляющих социально – педагогической помощи: образовательную, психологическую и посредническую[7].

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального работника: помощь в обучении и воспитании.

Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Помощь в воспитании проводится социальным работником, в первую очередь, с родителями – путем их консультирования, а так же с ребенком посредством создания специальных воспитательных ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Психологическая составляющая социально – педагогической помощи включает в себя 2 компонента: социально – психологическую поддержку и коррекцию.

Поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса.

Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно – психического и физического состояния. До недавнего времени этому явлению не уделялось должного внимания. К такому виду насилия относятся запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия.

Посреднический компонент социально – педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию выставок – продаж поношенных вещей, благотворительных аукционов; клубов по интересам, организацию семейных праздников, конкурсов, курсов по ведению домашнего хозяйства, «клубов знакомств», летнего отдыха и др.

Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка.

Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования

Формы социально – педагогической помощи семье. Одна из форм работы социального работника с семьей – социальный патронаж, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно – реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Проведение патронажа требует соблюдения ряда этических прин-

ципов: принципа самоопределения семьи, добровольности принятия помощи, конфиденциальности, поэтому следует находить возможности информировать семью о предстоящем визите и его целях.

Патронаж может проводиться со следующими целями:

– диагностические: ознакомление с условиями жизни, изучение возможных факторов риска (медицинских, социальных, бытовых), исследование сложившихся проблемных ситуаций;

– контрольные: оценка состояния семьи и ребенка, динамика проблем (если контакт с семьей повторный); анализ хода реабилитационных мероприятий, выполнения родителями рекомендаций и пр.;

– адаптационно – реабилитационные: оказание конкретной образовательной, посреднической, психологической помощи.

Регулярные патронажи необходимы в отношении неблагополучных и прежде всего асоциальных семей, постоянное наблюдение за которыми в какой-то мере дисциплинирует их, а так же позволяет своевременно выявлять и противодействовать возникающим кризисным ситуациям.

Наряду с патронажем, занимающим важное место в деятельности социального работника, следует выделить консультационные беседы как одну из форм работы с семьей. Консультирование, по определению, предназначено в основном для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач.

Социальный работник, работая с семьей, может использовать наиболее распространенные приемы консультирования :эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини – тренинги и пр.

Наряду с индивидуальными консультативными беседами, могут применяться групповые методы работы с семьей (семьями) – тренинги.

Социально – психологический тренинг определяется как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении.

Групповые методы работы дают возможность родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе. Кроме того, возможность принимать на себя роль лидера при обмене информацией развивает активность и уверенность родителей. [4]

Еще одна форма работы социального работника с семьей – социально – педагогический мониторинг семьи – это научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа социально – педагогической информации о процессах, протекающих в семье, и принятие на этой основе стратегических и тактических решений.

Основные принципы мониторинга: полнота, достоверность, системность информации; оперативность получения сведений и их систематиче-

ская актуализация; сопоставимость получаемых данных, которая обеспечивается единством избранных позиций при сборе и анализе информации; сочетание обобщающих и дифференцированных оценок и выводов.

Сущность социально – педагогического мониторинга семьи состоит в комплексном использовании всех источников данных о процессах и событиях семейной жизни, как носящих естественный характер (информация, предлагаемая членами семьи по собственной инициативе; непосредственное и опосредованное наблюдение, сочинения и графические работы детей о семье и т. д.), так и полученных в ходе специально организованного исследования (опрос, анкетирование, метод экспертных оценок, биографический метод, психологические методики на выявление показателей внутрисемейных отношений)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов./ Г.С. Абрамова – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.

2. Арушанова, А. Г. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы: сценарии/ А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1998. - № 11. – С. 70-79.

3. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: Учебное пособие/ А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2007. - 528

4. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Практикум: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. Н. Борисов, О. Г. Ковалев, С. А. Лузгин, А. И. Ушатиков. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

5. Телегин, М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста/ М.В. Телегин – М.: МГППУ, 2006. – 204 с.

6. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

7. Якобсон, С.Г. Дошкольник: Психология и педагогика возраста: Методическое пособие для воспитателя детского сада/ С. Г. Якобсон, Е. В. Соловьева. – М.: Дрофа, 2006. – 176 с.

Игдырова С.В., Ощепков А.А.

Исследование смысложизненных ориентаций студентов склонных к саморазрушающему поведению

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

Статья подготовлена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 года

Одним из векторов научного поиска в контексте проблемы девиантного поведения молодежи явилось исследование социально-психологических аспектов саморазрушающего поведения личности. Саморазрушающее поведение стало одной из самых актуальных проблем психологии в виду изменения конкретных форм аутоагрессивной активности и обуславливающих ее социально-психологических факторов [1; 2; 4].

Как отмечают многие исследователи, ведущее место среди причин саморазрушающего поведения занимают различные психологические и социальные проблемы: межличностные конфликты в семье и с ближайшим окружением, отсутствие адекватной самореализации, патопсихологические нарушения личности, а также социальная неустроенность: отсутствие работы, низкий материальный уровень, низкий уровень социальных контактов [3; 5; 6].

В целом, саморазрушающее поведение есть способ поведения человека в экстремальной ситуации, одна из форм закономерного и целесообразного комплексного механизма приспособления, ее характер представляет собой результирующий вектор личностных психологических установок, индивидуальных биологических реакций организма, потенцируемый определенными ситуационными условиями. Психологический выбор саморазрушающего поведения как способа реагирования в экстремальной ситуации и степень вероятности осуществления аутоагрессивных действий непосредственно зависят от внутренней зрелости личности. Поэтому, наиболее адекватна направленность коррекционной и профилактической терапии на осознание и индивидуализированный анализ ценностных и смысловых основ саморазрушающего поведения, способов их аффективного преобразования, рационализации и закономерностей выбора адаптивных форм поведения, что, в свою очередь, позволит нацелить человека на конструктивное решение психогенного конфликта и, как следствие, дальнейшее развитие личности.

Учитывая вышесказанное, нами была предложена гипотеза о существовании различий смысложизненных ориентаций у молодых людей без склонностей к саморазрушающему поведению и молодых людей склонных

к саморазрушающему поведению. В связи с этим нами были поставлены следующие задачи.

1. Исследовать смысложизненные ориентации молодых людей без склонностей к саморазрушающему поведению и молодых людей склонных к саморазрушающему поведению.

2. Проанализировать значимые различия смысложизненных ориентаций молодежи не склонной к саморазрушающему поведению и молодежи склонной к саморазрушающему поведению.

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе филиала Ульяновского государственного университета в г.Димитровграде. Испытуемые – студенты 3, 4 курсов в возрасте 20 – 23 лет, всего 98 человек. Для диагностики смысложизненных ориентаций был использован Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, с целью определения склонности к саморазрушающему поведению использовалась Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (автор – А.Н. Орел).

С целью анализа компонентов смысложизненных ориентаций студентов с саморазрушающим поведением и студентов без саморазрушающего поведения нами было проведено сравнение среднегрупповых значений субшкал смысложизненных ориентаций с использованием статистического t-критерия Стьюдента. В результате, было обнаружено статистически значимое различие значений субшкалы Процесс ($t_{эмп}=3,2645$ при $p \leq 0,01$) и Общего показателя СЖО ($t_{эмп}=3,0078$ при $p \leq 0,01$) (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение среднегрупповых значений субшкал смысложизненных ориентаций студентов склонных к саморазрушающему поведению и студентов без склонности к саморазрушающему поведению

| № п/п | Субшкалы | Среднегрупповые значения | | $t_{эмп}$ |
|-------|----------------------|--------------------------|------------|-----------------|
| | | нормативные | девиантные | |
| . | Цели | 34,1428 | 31,7500 | 1,4889 |
| . | Процесс | 31,8571 | 27,7500 | 3,2645** |
| . | Результат | 26,2857 | 23,5000 | 1,3099 |
| . | Локус контроля-Я | 22,0000 | 20,0000 | 1,3513 |
| . | Локус контроля-жизнь | 20,0000 | 19,0000 | 0,5966 |
| . | Общий показатель СЖО | 106,8571 | 97,2500 | 3,0078** |

** - значимые различия при $p \leq 0,01$

Более низкие значения субшкалы Процесс у студентов, склонных к саморазрушающему поведению, свидетельствуют о восприятии испытуемыми процесса своей жизни как менее интересного – менее эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. В целом, данные показатели говорят о том, что студенты со склонностью к саморазрушающему поведению, испытывают неудовлетворенность своей жизнью, хотя и могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее. Низкие показатели по общему показателю смысложизненных ориентаций у студентов, склонных к саморазрушающему поведению, говорит об общей неудовлетворенности жизнью, неверие в свои силы. Такие результаты объясняются тем, что у молодых людей со склонностью к саморазрушающему поведению общая неудовлетворенность жизнью связана с их направленностью на причинение себе вреда, а отсутствие осмысленности является фактором, способствующим суицидальным действиям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амбрумова, А. Г. Диагностика суицидального поведения: методические рекомендации / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. – М.: Педагогика, 1980. – 48 с.
2. Бачернков, Н. Е. Клинические аспекты суицидологии / Н.Е. Бачернков, П.Т. Згонников П. Т. // Клиническая психиатрия / Под ред. Н. Е. Бачерникова. – К.: Здоров'я, 1989. – 494 с.
3. Меннингер, К. Война с собой / К. Меннингер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 385 с.
4. Пилягина, Г.Я. Аутоагрессивное поведение: патогенетические механизмы и клиничко-типологические аспекты диагностики и лечения: Автореф. дис. д-ра мед. наук / Г.Я. Пилягина. – Киев, 2004. – 32 с.
5. Шнейдман, Э. Десять общих черт самоубийств и их значение для психотерапии / Э. Шнейдман. – М.: Прогресс, 1996. – 271 с.
6. Юрьева, Л.Н. Кризисные состояния / Л.Н. Юрьева. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 345 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Байгуллов Р.Н.

Довузовская профориентация как основа для профессионального
самоопределения абитуриентов Технологического ВУЗа

Технологический институт- филиал ФГОУ ВПО
"Ульяновская ГСХА"

В жизни каждого человека наступает момент, когда приходится решать, где продолжить образование или куда пойти работать, т. е. практически выбрать профессию, свой жизненный путь. Каждому гражданину нашей страны предоставлено право на выбор профессии, род занятий и работы. Однако это право, как показывает практика, порой очень трудно реализовать – не хватает знаний о самих профессиях, тех требований, которые они предъявляют к личности работающего, и умений оценить собственные способности, выявить свои интересы и склонности.

Проблема выбора профессионального и жизненного пути со всей остротой встает перед человеком в том возрасте, когда он, быть может, до конца не осознает всех отдаленных последствий принятых в юности решений. Выбор профессии – одно из первых звеньев в цепи последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием. С него начинается самостоятельный жизненный путь человека.

Педагогическая практика убедительно показывает, что, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, обучение должно быть построено в значительной мере с возможностью реализации подростками своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Возраст ранней юности (15-17 лет) является именно тем периодом жизни, когда ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, благодаря которой у подростков развиваются потребность в труде, профессиональные интересы, склонности и потребности, способность строить жизненные планы. Центральным компонентом социальной ситуации, в которой находятся старшеклассники, является **профессиональное самоопределение**.

Профессиональное самоопределение является важнейшей составной частью жизненного самоопределения. «Самостоятельный выбор профессии, осуществленный в результате анализа своих внутренних ресурсов, в том числе своих способностей, и соотнесения их с требованиями профессии, следует называть профессиональным самоопределением». И.С.Кон характеризует профессиональное самоопределение как многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать как серию решаемых личностью задач, как процесс принятия решений, оптимизирующих баланс общественных и личных ин-

тересов, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. Личность выступает как субъект этой сложной деятельности. Профессиональное самоопределение связывается с активностью и самостоятельностью выпускников общеобразовательных учреждений в вопросах выбора сферы будущей профессиональной деятельности и конкретных профессий.

Современное понимание профессионального самоопределения, начиная с 90-х годов XX века, охватывает проблемы взаимосвязи его с общим жизненным самоопределением, влияния воздействий на личность окружающей социальной среды, профессионального становления и активной жизненной позиции человека. В условиях рыночной экономики особое значение приобретают проблемы свободы выбора профессии и обеспечение конкурентоспособности работника на рынке труда.

Рассматривая профессиональное самоопределение как длительный процесс, в нем естественно выделить профильное самоопределение, суть которого заключается в самоопределении субъекта относительно направленности профиля обучения, осуществляемом после окончания основной общеобразовательной школы в соответствии с представлениями о продолжении образования или профессиональной деятельности.

В Технологическом институте - филиале ФГОУ ВПО "Ульяновская ГСХА" обращение учебного процесса к контингенту среднего школьного звена вызвано проблемами профессионального самоопределения и одного из его этапов согласно возрасту профильного самоопределения. Сегодня многие школы переходят на профильное обучение, но самостоятельно разрешить многие проблемы связанные с профильным самоопределением учащихся не могут. Для этого Министерством в Концепции профильного обучения и предусмотрена сетевая модель профильного обучения при тесном взаимодействии в учебном процессе с ВУЗом. Мы реализуем эту модель с 4 школами города Димитровграда и Мелекесского, Новомалыклинского районов Ульяновской области.

Профильное обучение (10-11 классы) в Технологическом институте решает задачи подготовки абитуриентов – как комплексной их подготовки к жизненно важному выбору. Процесс обучения на этом этапе профильной подготовки осуществляется через погружение в различные образовательные области на основе применения активных и продуктивных деятельностных технологий обучения по технологическому профилю и выполнение проектно-исследовательской работы по индивидуальным планам в рамках профиля в виде участия в вузовской олимпиаде, конференции и т.д. Таким образом, профориентационная работа пронизывает весь учебный процесс в профильном обучении.

Для всех учащихся профильных классов систематически проводятся интеллектуальные мероприятия разного уровня как активная технология профориентационной работы. Участие в интеллектуальных соревнованиях позволит учащимся проявить и оценить возможности своего «Я». Они направлены на создание условий для развития индивидуальных способностей ребенка, про-

фессионального интереса, содействуют развитию творческого начала, стимулируют развитие мышления, преодолевают психологический барьер к творческому самовыражению.

В целом именно довузовская деятельность института позволяет в современных условиях вести многоплановую непрерывную в течение нескольких лет профориентационную работу, которая способствует профессиональному самоопределению выпускников школ. Плановая и системная работа отдела довузовской подготовки помогает вузу успешно и динамично развиваться: сохранять конкурентоспособность в сложившейся системе образовательных услуг города и области, прогнозировать, ориентировать и увеличивать приток абитуриентов в филиал, сохранять достаточно высокую востребованность ВУЗа среди абитуриентов.

Байгуллов Р.Н.

Подходы к проблеме выбора профессии

Технологический институт- филиал ФГОУ ВПО
"Ульяновская ГСХА"

Существуют различные варианты определения понятия "выбора профессии", однако все они содержат мысль, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта и соотнесения их с требованиями профессии. Содержание определения высвечивает двусторонность явлений выбора профессии: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой стороны - то, что выбирают (объект выбора). И субъект и объект обладают огромным выбором характеристик, чем объясняется неоднозначность явления выбора профессии. «Жизнь прожить – не поле перейти», - говорит народная мудрость. И это, можно понять, как обычное, «не лишнее» указание на особую сложность и трудность задачи выбора профессии, построение жизненного пути, неполную предсказуемость возможных событий.

В целом по итогам развития ребенка в школе результатом педагогического руководства его профессиональным самоопределением должна быть готовность к выбору профессии, обдумывание, придумыванию, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей. Результатом заключительного цикла профессионального самоопределения школьникам (как деятельности его самого) является его личный профессиональный жизненный план (или, что ближе к реальности, план профессионального «старта» и ближайших вслед за ним шагов). Всё это обрамлено юношескими мечтаниями, фантазиями о будущем, что естественно и полезно. Важным и необходимым результатом деятельности самоопределения является и отчетливое сознание того, что «я сам» выбрал профессию (а не так, что «меня заставили»).[5]

Среди этапов профессионального развития, этап выбора профессии имеет наибольшее значение. Существует много психологических исследований, посвященных ситуации выбора профессии:

1) Чебышева В.В. и Галкина О.И. выделяют 2 возможные ситуации выбора профессии:

- выбор профессии как осуществление в плане решения достаточно сформированных способностей и интересов;

- выбор профессии как возможность проверить свои силы, накопить трудовой опыт, чтобы потом сделать более профессиональный выбор.

2) Аналогичный подход реализован в исследованиях В.Джайде. он выделяет следующие типы профессионального выбора:

- характеризуется повышенной зависимостью подростка от обстоятельств жизни, неопределенностью собственных желаний и их непостоянством, в целом – пассивностью;

- при достаточной решительности и самостоятельности имеются лишь мало дифференцированные склонности;

- подросток в состоянии сам сделать выбор профессии, который соответствовал бы достаточно выраженным склонностям и способностям.

3) Достаточно синтетический характер имеет типология проблемных ситуаций профессионального выбора, предложенная Е.А. Климовым, где выделяются следующие типы:

- низкая самооценка, слабые склонности, затруднения в построении профессионально значимые качества;

- заниженная самооценка, слабые склонности, затруднения в построении профессионального плана;

- заниженная самооценка, яркие интересы, затруднения в построении профессионального плана, высокая требовательность к себе;

- завышенная самооценка, слабые склонности, затруднения в построении профессионального плана, ориентация на материальный статус;

- завышенная самооценка, выраженные склонности, затруднения в построении профессионального плана, конфликт между желаемой профессией и возможностью ею овладеть.[5]

Практически все теории профессионального развития имеют своей целью предсказание следующего: направление профессионального выбора, построение карьерных планов и др. Рассмотрим некоторые направления.

1) Сценарная теория, развиваемая с середины 50-х годов американским психотерапевтом Э.Берном, объясняет процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который формируется в раннем детстве.

В сценарной теории утверждается, что сравнительно малое число людей достигает полной автономии в жизни; в важнейших аспектах жизни (выбор профессии, брак, воспитание детей и т.д.) люди руководствуются сценарием, т.е. программой поступательного развития, своеобразным жизненным планом, выработанным в детстве (до 6-го возраста) под влиянием родителей и определенным поведением человека.

Сценарная теория обращает внимание на то, что человек, руководствующийся неосознанно сценарием, не является субъектом выбора профессии.

2) Теория профессионального развития Д.Сьюпера.

По мнению Д.Сьюпера, индивидуальные предпочтения и типы карьер можно рассматривать, как попытки человека осуществлять Я-концепцию. Я-концепция представлена всеми теми утверждениями, которые личность желает сказать о себе. Все те утверждения, которые субъект может сказать относительно профессии, определяют его профессиональную Я-концепцию. Профессиональная Я-концепция может быть также получена путем ранжирования профессий по степени их привлекательности или путем принятия действительной профессии испытуемого за утверждение его Я-концепции. Таким образом многочисленные профессиональные выборы могут быть в разной степени совместимы с личностными Я-концепциями. Субъект выбирает профессию, требования которой обеспечат ему выполнение согласующейся с его Я-концепцией роли.

3) Типологическая теория Дж.Холланда.

Теория профессионального выбора американского исследователя Холланда, развиваемая с начала 70-х годов, выдвигает положение, что профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался.

В западной культуре можно выделить 6 типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный. Каждый тип – продукт типичного взаимодействия между многообразием культурных и личностных факторов, включая родителей, социальный класс, физическое окружение, наследственность. Из этого опыта личность выучивается предпочитать некоторые виды деятельности, которые могут стать сильными увлечениями, приведут к формированию определенных способностей, обусловят внутренний выбор определенной профессии.

4) Теория компромисса с реальностью Э.Гинзберга.

В своей теории Гинзберг обращает особое внимание на тот факт, что выбор профессии – это развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течении длительного периода. Этот процесс включает в себя серию «промежуточных решений», совокупность которых и приводит к окончательному решению. Каждое промежуточное решение важно, т.к. оно в дальнейшем ограничивает свободу выбора и возможность достижения новых целей.[10]

В психологической литературе существуют разнообразные подходы к определению психологических факторов принятия решения о выборе профессии. Ряд исследователей придерживается точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. Профессиональное самоопределение рассматривается при этом как процесс развития субъекта труда. В контексте понимания профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность. Ряд авторов придерживается взгляда на выбор профессии как на частный случай социального самоопределения, т.е. выбор профессии – социально заданное явление, определяемое, прежде всего, социальными характеристиками профессии.[10]

Наиболее продуктивным является подход к выбору профессии как одному из важнейших событий в целостном жизненном определении человека. Вы-

бор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа «Я» человека, определяя течение его жизни. Такой подход построен на учете широкого спектра факторов, влияющих на выбор профессии, позволяя сделать акцент на временном аспекте – на прошлом и будущем человека. Такой подход также акцентирует внимание на активность субъекта в процессе выбора профессии, который и определяет, какие факторы доминируют в этот ответственный период жизни.

Рассматривая выбор профессии как систему субъективно-объективных отношений, необходимо остановиться на характеристике как самого объекта выбора профессии – того, что выбирают и субъекта – выбирающего.

Традиционно общая схема описания профессии подразумевает 4 аспекта:

- социально-экономический (краткая история профессии, её роль в системе народного хозяйства, сведения о подготовке кадров, перспективах продвижения, заработной плате, престижности профессии);
- производственно-технический (данные о технологическом процессе, объекте, орудиях труда, рабочем месте, формах организации труда);
- санитарно-гигиенический (информация о климатических условиях, характере освещения и других санитарных факторах, режиме и ритме труда, медицинских противопоказаниях);
- психофизический (требования профессии к особенностям психических процессов и свойствам личности).

Е.А. Климов намечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор:

1) позиция старших, семьи:

Очень часто родители предоставляют ребёнку полную свободу выбора, требуя тем самым от него самостоятельности, ответственности, инициативы. Случается, что родители не согласны с выбором ребёнка, предлагая пересмотреть свои планы и сделать другой выбор. Правильному выбору профессии часто мешают установки родителей, которые стремятся, чтобы дети компенсировали их недостатки в будущем, в той деятельности, в которой они не смогли себя полностью проявить. Наблюдения показывают, что в большинстве случаев дети соглашались с выбором родителей, рассчитывая на их помощь при поступлении в какое-либо учебное заведение;

2) позиция сверстников:

дружеские отношения старшеклассников уже очень крепки и влияние их на выбор профессии не исключено. Именно позиции микрогруппы может стать решением в профессиональном самоопределении;

3) позиция школьного педагогического коллектива (учителя, классного руководителя и т.д.):

Каждый учитель, наблюдая за поведением учащегося только в учебной деятельности, всё время анализирует интересы, склонности, помыслы и т.д.;

4) личные профессиональные и жизненные планы:

В поведении и жизни человека представления о ближайшем и отдалённом будущем играют очень важную роль. Профессиональный план или образ, мысленное представление, его особенности зависят от склада ума и характера, опыта человека. Он включает в себя главную цель и цели на будущее, пути и средства их достижения. Но планы различны по содержанию и то, какие они зависят от человека;

5) способности и их проявления:

способности, таланты учащегося старших классов необходимо рассматривать не только в учёбе, но и ко всем другим видам общественно ценной активности;

6) притязание на общественное признание;

7) информированность о той или иной профессиональной деятельности;

8) склонности.[4]

Выбор профессии отражает определённый уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, выбор профессии, профессиональное самоопределение требуют высокой активности субъекта, зависят от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, степени развития контрольно-оценочной сферы.[4]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Климов Е.А. «Как выбирать профессию», М., 1984г.
2. Климов Е.А. «Психология профессионального самоопределения», Ростов-на-Дону, «Феникс», 1996г.
3. Байгуллов Р.Н. Специфика формирования профессиональной направленности учащихся в процессе довузовской подготовки при аграрных вузах //Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2011-№ 4.-С. 317-320.
4. Байгуллов Р.Н. Сущность и структура профессиональной направленности старшеклассников //Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 8. С. 81-90.

Байгуллов Р.Н.

Профориентация абитуриентов на современном этапе развития системы "Школа - ВУЗ"

Технологический институт- филиал ФГОУ ВПО
"Ульяновская ГСХА"

На современном этапе определены основные требования к общеобразовательной школе. Это развитие индивидуальных способностей учащихся, расширение дифференцированного обучения в соответствии с их запросами и склонностями, развитие сети специализированных школ и классов с углублен-

ным изучением различных предметов, обеспечение соответствия уровня среднего образования требованиям научно-технического прогресса. Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Можно выделить ряд направлений, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения подрастающего поколения. К ним относятся: система профориентации, вооружающая абитуриентов необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности; диагностические методики изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии; теоретические и методические основы проф. консультации молодежи, банк профессиокарт; системный подход к профориентации школьников; общественно-значимые мотивы выбора профессии; особенности профориентации студентов в условиях высшей школы; формирование элементов духовной культуры в процессе подготовки учащихся к сознательному выбору профессии.

Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся **профессионального самоопределения**, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному труженику. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой. Многие города и районы не обеспечены текущей информацией о потребностях в кадрах; слабо осуществляется подготовка квалифицированных специалистов - профориентаторов.

О низкой результативности профориентационной работы со школьниками свидетельствуют и противоречия, связанные с профессиональным самоопределением абитуриентов: между их склонностями, способностями и требованиями избираемой профессии; осознанием уровня своего общего развития и возможностью менее квалифицированной работы; их притязаниями и реальными возможностями заполнения вакантных мест; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе и ближайшем её окружении; несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др. Данные противоречия можно отнести к группе внутренних, личностно-психологических.

Но не менее значимы и противоречия социально – экономические: между возросшими требованиями к современному специалисту и действующими формами и методами, сложившимися на основе представлений об экстенсивных путях развития народного хозяйства, его кадрового обеспечения; профессио-

нальными планами молодежи с высоким уровнем образования и экономической необходимостью народного хозяйства заполнить вакантные рабочие места с тяжелым физическим трудом; потребностью общеобразовательной школы и других социальных институтов в специалистах – профориентаторах и отсутствием стабильной комплексной подготовки их в вузах страны; необходимостью координации и интеграции профориентированных воздействий и решением её узковедомственными путями и средствами.

Анализ накопленного опыта в области теории и практики профориентации, выявленных противоречий, путей их развития и решения позволяет следующим образом сформулировать определение профориентации: *это многоаспектная, целостная система научно – практической деятельности общественных институтов, ответственных за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии и решающих комплекс социально – экономических, психолого – педагогических и медико – физиологических задач по формированию у школьников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации* [1].

Система профориентации является подсистемой общей системы трудовой подготовки школьников, непрерывного образования и воспитания, цель которых – всестороннее развитие личности, гармоничное раскрытие всех творческих сил и способностей, формирование духовной культуры подрастающего поколения. Она реализуется решением комплекса вышеназванных задач, обеспечивающих профессиональное самоопределение учащихся.

Профориентация, являясь целостной системой, состоит из взаимосвязанных подсистем (компонентов), объединенных общностью целей, задач и единством функций. Организационно – функциональная подсистема - деятельность различных социальных институтов, ответственных за подготовку школьников к сознательному выбору профессии, выполняющих свои задачи и функциональные обязанности на основе принципа координации.

Логико-содержательная подсистема – профессиональное просвещение учащихся, развитие их интересов и склонностей, максимально приближенных к профессиональным; профессиональная консультация, профессиональный подбор, социально – профессиональная адаптация.

Личностная подсистема – личность школьника рассматривается в качестве субъекта развития профессионального самоопределения. Последнее характеризуется активной позицией, т.е. стремлением к творческой деятельности, самовыражением и самоутверждением в профессиональной деятельности; направленностью, т.е. устойчивой доминирующей системой мотивов, убеждений, интересов, отношением к усваиваемым знаниям и умениям, социальным нормам и ценностям; уровнем нравственной и эстетической культуры; развитием самосознания; представлением о себе, своих способностях, особенностях характера.

Процесс профессионального самоопределения обусловлен расширением и углублением творческой, общественно – значимой (трудовой, познаватель-

ной, игровой, коммуникативной) деятельности учащихся, формированием нравственной, эстетической и экологической культуры.

Управленческая подсистема предполагает сбор и обработку информации о процессах, явлениях или состоянии системы профориентации, выработку программы действий, регулирование процесса реализации и разработку рекомендаций по её совершенствованию. Программа управления профориентацией школ является составной частью управления социально-экономическим развитием района, города, региона.

Все подсистемы профориентации взаимосвязаны между собой и в этой взаимосвязи приобретают новые, интегративные качества. Система профориентации выполняет диагностическую, обучающую, формирующую и развивающую функции. Таким образом, профориентация является непрерывным процессом и должна осуществляться целенаправленно на всех возрастных этапах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аврутина Е.М. Выбираем профессию [Текст]/ Е.М. Аврутина. – М.: Издательский центр «Академия», 1991. – 190 с.

2. Байгуллов Р.Н. Специфика формирования профессиональной направленности учащихся в процессе довузовской подготовки при аграрных вузах //Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2011-№ 4.-С. 317-320.

3. Байгуллов Р.Н. Сущность и структура профессиональной направленности старшеклассников //Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 8. С. 81-90.

Байгуллов Р.Н.

Психолого-педагогическое сопровождение при разработке содержания довузовской подготовки абитуриентов в условиях профильного образования

Технологический институт- филиал ФГОУ ВПО
"Ульяновская ГСХА"

Проблема довузовской подготовки в условиях социально-экономической нестабильности современного общества не только не снята с «повестки дня», но и приобретает все большую актуальность в условиях профилизации образования. В ходе организации психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательной школе осуществляется формирование норм, ценностей, происходит самоопределение старшеклассников в системе «школа – вуз» как процесс самостоятельного поиска и осознания ценностей и смыслов выполняемой ими деятельности, сопровождающийся обоснованным выбором направления дальнейшего образования.

Одним из важных направлений модернизации современного образования является профилизация старшей ступени общеобразовательной школы. Реализация этого направления вызвала необходимость введения дополнительных новаций в практику обучения: введение курсов по выбору в рамках предпрофильной и профильной подготовки; организация информационной работы и профильной ориентации старшеклассников по подготовке к выбору профиля обучения; изменение порядка и процедуры проведения аттестации учащихся, заканчивающих вторую ступень основной школы; построение рейтинговой оценки учащегося, поступающего в профильную школу, которая включает обязательные экзамены, экзамены по выбору, соответствующие избранному профилю; все это дополняется портфелем индивидуальных достижений – «портфолио» [1].

По сравнению с традиционным, профильное образование обладает значительными преимуществами. Наиболее существенное состоит в том, что за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса профильное обучение позволит более полно учитывать интересы, склонности, способности учащихся, создать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Одним из необходимых условий достижения целей профильного обучения является создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и специализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Сегодня перед специалистами, занимающимися профильным обучением стоит задача разработки гибких вариантов программ профильных предметов, которые могли бы значительно расширить и углубить общеобразовательную подготовку учащихся в соответствующей области образования. Благодаря этому профильные курсы должны максимально удовлетворять образовательные интересы учащихся [1].

Профессиональное самоопределение личности – сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры. Профессиональное самоопределение в образовательном учреждении происходит в таких сферах, как деятельность, общение, самопознание и подразумевает такую его организацию, которая включает получение знаний о себе и о мире профессий с последующим соотношением знаний о себе со знаниями о профессиональной деятельности. Допрофессиональную подготовку детей его профессиональных мотивов и интересов, необходимых подросткам в школе можно определить как запас знаний, умений, навыков, опыта, приобретенных ими в процессе занятий в условиях профильной и предпрофильной подготовки и располагающих к получению профессионального образования.

Роль личностных качеств ребенка, несомненно, велика в его дальнейшей профессиональной деятельности. Среди них выделяются такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, готовность понять другого, Эмоциональная устойчивость, личная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности, высокая духовная культура и нравственность. Личностная сторона предполагает раскрытие возможностей обучаемого, формирование его профессиональных мотивов и интересов, необходимых для самоопределения. Задачами педагогической деятельности является вооружение своего подопечного средствами организации свободной воли, формирование способностей к сознательному выбору образа поведения, вариантов поступков, определение себя через культуру как человека культурного. Образованный человек – это человек способный делать свои попытки в пространстве ответов на вопрос, как жить в отсутствии полного «знания о жизни». Вся работа с учащимися должна быть направлена на развитие самосознания, которое включает: самопознание, самооценку, самовоспитание, самореализацию личности ребенка. Профессиональная и профильная подготовка в школе призвана обеспечить возможность учитывать индивидуальные познавательные запросы, развить у учащихся способность к самостоятельному решению проблем в социально-трудовой сфере.

Основой для формирования у абитуриентов способностей к анализу профессиональной деятельности является профессиография. Диалектика общего, особенного и единичного позволяет выделить уровни профессионального описания профессиональной деятельности, которые используются в работе с учащимися по обучению их способности анализировать профессиональную деятельность. Уровень педагогического описания профессиональной деятельности определяет общую ориентировку субъекта в мире труда за счет выделения основных признаков профессиональной деятельности и формирования на этой основе психических образов-регуляторов, симулирующих понимание как общих (группировка сходных профессий), так и особенных (сравнение разных качества последних использованы технологические (цель и средства труда), социально-психологические (самостоятельность, индивидуальность, коллективность труда) и эмоционально-волевые (степень напряженности и ответственности) признаки профессиональной деятельности (различают 53 таких признака), образующие 7 типов классификации: предмет труда (человек, техника, природа, знаковая система, художественный образ); цель труда (гностическая, преобразующая, изыскательная); средства труда (ручные, механизированные, автоматические, функциональные); проблемность трудовых ситуаций (работа по алгоритму, решение проблем); коллективность процесса труда (индивидуальная, коллективная работа); ответственность в труде (моральная, материальная); условия труда (бытовые, на открытом воздухе, микроклиматические, специфические). Выделенные классификационные признаки позволяют использовать модульный принцип описания профессии в виде формулы профессии, что существ-

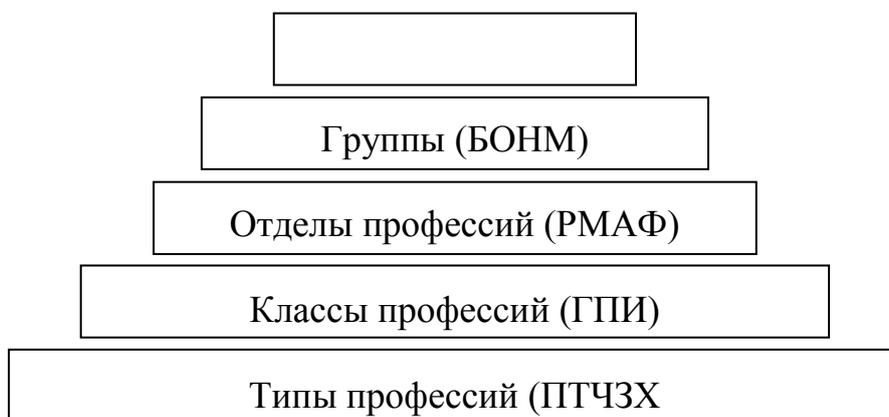
венно расширяет методические возможности данного подхода. Помочь в составлении формулы выбора профессии может классификация. Схематично эту классификацию можно представить в виде пирамиды из четырех ярусов: типы профессий; классы профессий; отделы профессий; группы профессий.

Типы профессий: «Человек-природа» (П). Главный ведущий предмет труда – живая природа; «Человек-техника» (Т). В этом типе профессий главный предмет труда – технические объекты (машины, механизмы и т.п.), материалы, виды энергии; «Человек-человек» (Ч). Здесь главный предмет труда – люди; «Человек-знаковые системы» (З). в этом типе профессий главный предмет труда – условные знаки, цифры, коды, естественные и искусственные языки, тексты; «Человек – художественный образ» (Х). Ведущий предмет труда – художественный образ, способы его построения. Здесь можно выделить: профессии связанные с изобретательной деятельностью, с музыкальной деятельностью, актерско-сценической деятельностью. Тип профессии определяется тестированием.

Классы профессий: гностические (познавательные) профессии (Г); преобразующие профессии (П), связанные с преобразованием предметов труда и предполагающие умственную деятельность работника: изыскательские профессии (И), цель труда профессии этого класса – поиск чего-либо неизвестного.

Отделы профессий: профессии, связанные с использованием ручного труда (Р); профессии, связанные с использованием машин с ручным управлением (М); профессии, связанные с использованием автоматизированных и автоматических систем, аппаратов (А); профессии, в которых преобладают функциональные средства, орудия труда (Ф). Роль орудий труда здесь играют функциональные средства поведения и речи человека: жесты, произношение звуков, слов, фраз, смысловые интонации, паузы, мимика лица.

Группы профессий: труд в условиях обычного (бытового) микроклимата (Б); труд с пребыванием на открытом воздухе с резкими перепадами температуры, влажности (О); труд в необычных условиях: под землей, под водой, на высоте, в воздухе, в горячих цехах, в цехах с неизбежными вредными условиями (Н); труд с повышенной моральной ответственностью за здоровье, жизнь людей, за большие общественные материальные ценности (М). Все эти компоненты – составляющие формулы профессии.



Таким образом, заполняются четыре яруса пирамиды. Пятый – пустой. Здесь нужно вписать условные обозначения избранной профессии – формулу из нескольких букв. Эти буквы соответствуют предпочитаемому типу, классу, отделу, группе профессий. Может случиться так, что полученной формуле ничего не соответствует, то есть в действительности такой профессии не существует. Тогда формулу следует перестроить, приближая ее к реальности. При этом в основу выбора должен быть положен девиз «хочу, могу, надо». Для самореализации в профессиональном плане прежде всего имеют значение интересы, склонности, которые обозначают как «хочу» и способности человека «могу». Кроме того, необходимо знать и учитывать рынок труда – «надо».

Информационно-справочное описание направлено на выделение экономических, технологических, медицинских и психологических характеристик профессиональной деятельности, знание которых необходимо учащемуся для более детального анализа и понимания специфики выбираемой (или предпочитаемой) профессии. Это описание включает: общие сведения о профессии; экономический, технологический, медицинский и психологический разделы. Информационно-справочное описание используется в качестве методического средства для более углубленного анализа профессии при возникновении у учащегося устойчивого интереса к определенной деятельности. Функциональное описание включает нормативные характеристики профессионально важных качеств и медицинских противопоказаний к профессиональной деятельности. На этом уровне описания используются информационно-методическая психограмма и психографическая характеристика профессии. В информационно-методической психограмме описываются технологические операции и конкретные психологические функции, реализующие эти операции. Психографический материал направлен на более тщательное ознакомление учащихся со специфическими требованиями профессии к индивидуальным особенностям работника и служат целям самостоятельного углубленного анализа профессии. Психографическое описание характеризует психические процессы, функции, способы реализации их профессионалом во время приема, сохранения и переработки информации, возможности управления вниманием, эмоционально-волевой сферой, психомоторикой, а также личностные характеристики, имеющие существенное значение в профессиональной деятельности. Для формирования у абитуриентов способности к анализу профессиональной деятельности необходимо использовать следующие методические приемы:

1) обучение умению выявлять классификационные признаки профессиональной деятельности, проводить сравнительный анализ профессий и составлять формулы профессий;

2) сообщение сведений о сходных профессиях, сравнение различных профессий на основе общего критерия при организации профессиональных проб;

3) разработку специальных описаний профессий, раскрывающих специфику типа профессии, краткую характеристику технологических, психологических параметров деятельности профессионала, формулу профессии;

4) включение в практику индивидуальной профконсультации анализа характеристик профессиональной деятельности;

5) использование выделенных классификационных критериев и формул профессии при оценке способности учащихся к анализу профессиональной деятельности благодаря модификации формы Ф-теста по 53 классификационным признакам [1].

Таким образом, в процессе активного получения профессиографической информации, глубокого изучения и осмысления содержания труда и его требований к личности формируется способность учащихся к анализу профессиональной деятельности в условиях предпрофильной и профильной подготовки. В ходе профессиональной самооценки личности так же, как и при формировании «образа «Я», реализуются когнитивный (Я знаю), эмоционально-оценочный (Я отношусь) и поведенческий (регуляторный) (Я действую) компоненты.

Третьим критерием, способствующим эффективности процесса профессионального самоопределения личности в УДО является готовность к выполнению профессиональной пробы, которая представляет собой профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности (завершенный процесс) и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии. В ходе профессиональных проб учащимся сообщают базовые сведения о конкретных видах профессиональной деятельности, моделируются основные элементы разных видов профессиональной деятельности; определяется уровень готовности учащихся к выполнению проб; обеспечиваются условия для их качественного выполнения. В процессе выполнения той или иной профессиональной пробы у учащихся активируются полученные знания и представления о данной сфере профессиональной деятельности, формируются первоначальные профессиональные умения и представления о себе как субъекте профессиональной деятельности, о профессионально важных качествах личности.

В основе профессиональных проб положены идеи профессора С.Фукуямы (Япония), согласно которым профессиональная проба выступает наиболее важным этапом в области профессиональной ориентации. В процессе профессиональных проб учащийся получает опыт той работы, которую он выбрал, и пытается определить, соответствует ли характер данной работы его способностям и умениям. Профессиональные пробы дифференцируются по возрасту, по уровню готовности к их выполнению, по содержанию, формам и методам.

Рассматривая профессиональную пробу, как завершенный цикл конкретных действий, следует предусмотреть ее диагностические и обучающие возможности. Кроме того, профессиональная проба, моделирующая реальную профессиональную деятельность, стимулирует формирование адекватной самооценки уровня готовности к избранной профессии и способствует реализации принципа свободного профессионального выбора [1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дони́на О.И., Кондратьева Т.А., Кузнецов А.В., Малых С.Б. Совершенство профессиональной деятельности школьного психолога в условиях профилизации образования: Учебное пособие. - Москва - Ульяновск: УлГУ, 2006. - 230 с.

2. Байгуллов Р.Н. Специфика формирования профессиональной направленности учащихся в процессе довузовской подготовки при аграрных вузах //Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2011-№ 4.-С. 317-320.

3. Байгуллов Р.Н. Сущность и структура профессиональной направленности старшеклассников //Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 8. С. 81-90.

Гартованец А.О., Пелагейченко Н.Л.

Организация продуктивной деятельности будущего учителя технологии

Бердянский государственный педагогический университет

На современном этапе развития общества к школе предъявляются новые требования, поэтому в подготовке будущего учителя важно учесть инновационные тенденции преобразования учебного процесса. Одна из тенденций – организация продуктивной деятельности студента как основа развития профессионального менталитета специалиста.

Профессиональный менталитет учителя и будущего учителя рассматривался в следующих аспектах: сущность профессионального менталитета учителя (В. А. Сонин); педагогические условия формирования профессионального менталитета студентов в педагогическом вузе (С. С. Руженская); организационную культуру как фактор профессионального менталитета учителя (А. Б. Зайцев), условия влияния менталитета педагога на учебно - воспитательный процесс в школе (О. И. Гусаченко) исследования по проблемам системного подхода и специфику системотехники педагогического процесса (В. П. Беспалько, В. М. Голубкова, А.А Денисов), отдельные психологические факторы профессионального менталитета учителя (Н. Вязовой, Е. Климовым, Б. Мастеровым, Л. Митиной, С. Паничевым, Е. Роговой, И. Смолярчук); профессиональный менталитет педагогов-музыкантов (Е. В. Стрига).

Вопросы организации продуктивной деятельности исследовали Л. Аврамчук, Б. Коратяев, Я. И. Груденов, В. П. Беспалько, Г. Ващенко, И. С. Якиманская, М. Вертгеймер. Однако роль продуктивной деятельности в формировании профессионального менталитета будущего учителя не была объектом отдельного исследования.

Цель данной статьи обосновать воздействие продуктивной деятельности будущего учителя на формирование его профессионального менталитета.

В.А. Сонин подчеркивал, что профессиональная ментальность отражает реальный жизненный факт, результатом которого есть включения личности в

профессиональное поле деятельности, а также сама позиция по отношению к миру, особенности мышления и поведения.

Важно рассматривать профессиональный менталитет учителя как особый социально-психологический тип личности, в структуру которого входят как типичные формы психического отражения действительности, так и специфические системы ценностных ориентации, отношений, социальных установок, индивидуально раскрывающихся в направленности на профессионально-педагогическую деятельность.

Для формирования профессионального менталитета будущего учителя необходимо в процессе подготовки студентов в педагогических вузах создавать условия, способствующие не только получению профессиональных знаний, но и преобразованию личности, которой должны быть присущи определенный образ мышления и мировоззрения педагога. Одним из факторов, способствующих его развитию, можно рассматривать включение студентов в продуктивную деятельность, направленную на создание педагогически ценного продукта.

Продуктивная деятельность – деятельность учащегося, направленная на воспроизведение полученных знаний, умений и навыков в видоизмененной форме [1].

Ученые понимают продуктивную деятельность как самостоятельную творческую деятельность учеников, похожую по своей структуре на деятельность ученого. Задания, для решения которых необходима продуктивная деятельность, относятся к продуктивным заданиям. Их выполнение требует творческого, нестандартного подхода, а также достаточно высокого уровня обобщения информации, умение самостоятельно делать выводы.

Следует понимать, что творчество человека – это деятельность, направленная на создание нового продукта, то есть нового материального объекта, новых знаний, новых технологий. При этом новизна продукта может быть объективной, если его не было в прошлом опыте человечества и субъективной, если этот продукт отсутствовал в опыте самого человека.

Понятие способность студента к продуктивной творческой деятельности, мы понимаем как интегративную характеристику личности, которая определяет готовность и способность воспроизводить полученные знания, навыки и умения в видоизмененной форме и создавать творческий продукт.

Одной из важных тем при преподавании методики обучения технологии является изучение метода проектов, так как выполнение творческих проектов неотъемлемая часть учебного процесса данного предмета. Для обучения будущих учителей организовывать проектную деятельность учеников недостаточно только теоретических знаний, необходимо включить их в процесс создания творческого продукта, ценного для педагога, который внедряет проектную технологию обучения.

На первом этапе проектной деятельности учитель в совершенстве должен владеть приемами организации мозгового штурма, морфологического анализа, дизайн – анализа, алгоритмического метода, и.т.д. Эти методы являются основой запуска творческого проекта учеников, толчком к поиску новых креатив-

ных решений, источником развития познавательного интереса к выполняемой работе.

Для обучения студентов данным приемам организации необходимо использовать три взаимосвязанных этапа:

1. Теоретический (усвоение теоретических основ мозгового штурма, морфологического анализа, дизайн – анализа, алгоритмического метода, и.т.д.).

2. Практический (отработка упражнений организации методов активизации творчества, проведение фрагментов творческого проекта перед одноклассниками)

3. Продуктивный (создание дидактических материалов к организации методов активизации творчества как одной из составляющих первого этапа творческого проекта).

Дидактический материал представляет собой публикацию, в которой представлены пять объектов, которые выбирает студент исходя из школьной программы и учитывая возможные интересы школьников, а также свои способности и потребности в самореализации. Используя INTERNET студент находит изображение (фото, картинки, эскизы) моделей – аналогов выбранного объекта. Необходимо представить картинки таким образом, чтобы их можно было непосредственно использовать как наглядный раздаточный материал для непосредственной работы школьников. Необходимо учитывать следующие требования к моделям – аналогам:

Четкость изображения.

Оригинальность формы конструкции объекта.

Нестандартность видения объекта.

Также в методическую разработку включается выделение ряда характеристик, на основе которых формируются требования, предъявляемые к разрабатываемому проекту. Например, для объекта «школьная доска» можно выделить следующие характеристики:

– не должна отсвечивать и блестеть;

– должна быть долговечной;

– надписи и рисунки должны легко стираться, не оставляя следов.

После выделения ряда характеристик студенты начинают разрабатывать дидактический материал для использования методов активизации творчества в учебном процессе общеобразовательной школы. Это необходимо сделать для каждого из заранее выбранных пяти объектов.

Студенту необходимо четко понимать, что к эвристическим приемам, или методам активизации творчества, нестандартного мышления относят обычно ряд методов генерации вариантов решения проблемы на основе присущей человеку способности к творческой деятельности. Их применяют тогда, когда обычные рутинные методы, основанные на анализе прошлого опыта и нынешних условий, не позволяют выбрать способ решения.

При создании дидактического материала к организации морфологического анализа на уроках технологий студент видит данный метод как возможность генерирования новой информации для определения формы изделия и наиболее

пригодных материалов. Используя объекты, выбранные школьниками они составляют «морфологическую матрицу», которая заключается в том, что в технической системе понятий определяют несколько характерных для неё морфологических признаков, по каждой из которых составляют возможные варианты. Альтернативные варианты перебирают, составляя из них разные. Составленные морфологические матрицы должны давать возможность создавать нестандартный, нетрадиционный облик объекта.

Также к творческому продукту можно отнести разрабатываемые студентами таблицы мозговой атаки, которая включает в себя перечень вопросов, способных посмотреть на объект, выбранный для проектирования с совершенно другой стороны, побудить задуматься над решением проблемы оригинальным способом.

Для студента, который занимается продуктивной деятельностью очень важно иметь творческий замысел, нестандартность мышления, именно поэтому третьим методом в разработке дидактического материала будет дизайн – анализ.

Дизайн–анализ – это исследование различных объектов (изделий) с целью изучения их свойств и характеристик, он дает возможность оценить любой объект с точки зрения его влияния на людей.

Таким образом, продуктивную деятельность можно представить как особую систему осознанных и определенным образом упорядоченных действий субъекта, направленных на достижение нового, оригинального результата. Также, необходимо учитывать, что подготовка инициативных и творчески мыслящих специалистов должна осуществляться на основе полного объединения учебно–воспитательной, научно–исследовательской работы и социально–политической деятельности студентов и ее основой должен быть процесс формирования профессионального менталитета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380с.
2. Гершунский Б.С. Менталитет в иерархии целей развития личности / Б.С. Гершунский // Профессиональное образование, 1996. – С. 18–23.

Григоряк О.В., Пелагейченко Н.Л.

Культура проектной деятельности студента педагогического вуза

Бердянский государственный педагогический университет, г. Бердянск

Реформирование системы образования послужило мощным толчком для развития инновационных методов, приемов, подходов обучения, а также созданию и внедрению авторских методик обучения молодых специалистов. На

ряду с такими нововведениями, разрабатываются новые понятия, проводятся серьезные исследования.

В последнее время немаловажной стала проблема формирования культуры личности в процессе ее обучения. Об этом свидетельствуют ряд научных работ рассматривающие культуру в разных сферах деятельности человека. Работа О.Суворовой посвящена психолого-педагогической культуре учителя в условиях лично ориентированного образования. Проблему формирования проектной культуры у студентов архитектурно-художественного профиля затрагивает Т.Кауда [3]. Изучением технологической культуры личности учащихся занималась Л.Сорокина. Также проводится научно-исследовательская разработки понятий «коммуникативная культура», «культура общения», «информационная культура», «политическая культура», «культура проектной деятельности».

Н. Запесоцкая [2] рассматривает в своем исследовании условия формирования проектной культуры будущих специалистов в социально культурной сфере. Н.Топилина [6] исследовала условия формирования проектной культуры личности в инновационной педагогической среде. Вопросом проектной культуры на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных школах занимались О.Ческидова [7] та Ю.Фильчакова.

Анализ данных работах позволяет рассматривать понятие «проектная культура» как универсальный мыследеятельный алгоритм, включающий этапы и технологии анализа и решения проблем (Н.Запесоцкая) [2]; как основа готовности педагога к инновационной деятельности (Н.Топилина) [6]; как высший уровень развития способности к проектированию собственной деятельности (О.Ческидова) [7]. Между тем, остается малоисследованным вопрос положения культуры проектной деятельности студента педагогического вуза в рамках культуры личности.

Цель статьи определить место культуры проектной деятельности будущего учителя в аспекте культуры личности.

Термин «культура» происходит от латинского слова culture, что в переводе означает возделывание, земледелие. В Древнем Риме это понятие означала все виды преобразовательной деятельности общества и человека вместе с ее результатами, в последствии оно приобрело иной смысл – «воспитание человека».

Современное понятие культуры возникло в XVIII веке в Германии и употреблялось в двух смыслах – господство над природой и внутреннее духовное богатство личности.

Рассматривая культуру личности, следует обратить внимание на то, что культура не имеет четких рубежей в пространстве и времени, поэтому ее определяют как уникальную технологию человеческой деятельности; как внебиологическую систему адаптации человека; связывают культуру с информацией и знаковыми системами, в которых она задана [1]. Самым распространенным пониманием культуры остается совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей [1; 5]

В контексте задач проектирования А.Макаров и Г.Бирженюк рассматривают культуру как:

- процесс (и качество) человеческой деятельности;
- совокупность предметов (продуктов) культурной деятельности – материальные носители и выразители духовной сущности – ценности, идеи, символы;
- совокупность характерных для социальной общности ценностей, норм, смыслов, идеалов, зафиксированных в текстах культуры – преданиях, обычаях, мифах, легендах, традициях [4].

С.Суперека определяет типы культур, которые формируют культуру личности:

1) Материальная культура. К ней относится только то, что создано человеком, что можно потрогать. Она создает уровень жизни общества, характер его материальных запросов и возможности их удовлетворения. Однако к этой культуре относится не сам предмет, а связанный с ним образ. Если сделать неустойчивым стол, то этим будет разрушен образ стола.

2) Духовная культура. К ней относятся различные идеи, все, что связано с образом, идейным содержанием. Духовная культура определяет связи людей. В духовной культуре содержатся мораль, эстетика и позитивные знания.

Существуют виды культуры, которые нельзя однозначно отнести только к материальной или духовной области. Они представляют собой вертикальное сечение культуры. Это такие виды культур, как физическая, экономическая, политическая, экологическая, эстетическая.

3) Физическая культура. Благодаря ей человек развивает свои физические возможности. Она подготавливает человека к любому виду деятельности. К ней относится культура тела, которое приспособляется к реализации первых двух форм культуры.

4) Экономическую культуру можно определить как комплекс элементов и явлений культуры, стереотипов экономического сознания, мотивов ведения, экономических институтов, обеспечивающих воспроизводство экономической жизни.

5) Политическая культура в качестве структурных элементов включает в себя культуру политического сознания, политического поведения и функционирования государственных и политических институтов, обеспечивающих воспроизводство политической жизни общества, политического процесса.

6) В качестве одной из важнейших подсистем духовной культуры выступает художественная культура. Ее можно определить как совокупность созданных обществом художественных ценностей, а также как процесс их создания, распространения и восприятия, усвоения обществом и каждым человеком.

Художественная культура начинается с искусства. Искусство – ядро художественной жизни и культуры, ее важнейший элемент, вокруг которого образуются другие слои и пласты художественной жизни. Развитие художественной культуры, как и культуры вообще, решающим образом зависит от культурной политики, проводимой государством, творческими организациями и другими

субъектами, воздействующими на культурную жизнь. В составе художественной культуры исследователи выделяют:

- создателей художественных ценностей (как профессиональных, так и самодеятельных);
- систему художественного образования (училища, художественные вузы, консерватории и т.п.);
- художественное производство, т.е. процесс создания художественных ценностей; художественная деятельность как таковая;
- продукты художественного творчества – художественные произведения;
- «потребителей» художественных произведений (читателей, зрителей, слушателей);
- систему художественного образования и воспитания в средней и высшей школе, учреждениях, ведущих художественную пропаганду;
- систему поощрения, стимулирования деятелей художественной культуры, творцов художественных ценностей (премии, конкурсы, присвоение званий) [5].

Учитывая то, что нет единых общепринятых принципов деления культуры по видам, предоставляется возможность множества ее классификации. При этом все виды культуры не исключают, а, наоборот, дополняют и конкретизируют друг друга. Итак, основываясь на работы В.Бенина, М.Десяткиной [1] и С.Суперека [5], культура может быть представлена:

- в зависимости от характера, генезиса (общая и профессиональная);
- в зависимости от уровня (культура мышления, культура поведения, культура общения, культура деятельности);
- в зависимости от вида деятельности (культура труда, культура досуга, экономическая культура, политическая культура, правовая культура, религиозна культура, проектная культура);
- в зависимости от сфер жизнедеятельности человека (культура семьи, культура коллектива, культура города, культура села);
- в зависимости от социальной общности (культура рабочих, культура предпринимателей, культура городской и сельской интеллигенции);
- в зависимости от профессиональной общности (культура ученика, культура студента, культура врача, культура педагога, культура инженера).

Таким образом, неотъемлемой частью культуры личности выступает культура проектной деятельности. Взаимосвязь понятий «культура проектной деятельности», «типы культуры» и «культура личности» можно рассмотреть и оценить с помощью проектных технологий и в частности на примере творческих проектов студентов педагогического ВУЗа. (рис.1).



Рис.1. Место культуры проектной деятельности студентов в аспекте культуры личности.

Как уже упоминалось, культура личности включает в себя шесть типов культур: материальную, духовную, физическую, политическую экономическую и художественную, которые присущи каждому человеку. В зависимости от его интересов, рода занятий, общества, каждый из типов культуры проявляется в той или иной степени при выполнении творческих проектов.

Результатом проектной деятельности студентов является предмет – плод фантазии и мастерства исполнителя. В процессе решения проектных задач создается новый, усовершенствованный предмет, что отображает материальную культуру личности.

В процессе поиска и решения проблем студенты педагогического направления обращаются к темам личности человека, религии, экологии, благотворительности, а также, к исследованиям создания и развития космоса, мира, человечества. Все это отображает духовная культура человека, что также является частью культуры проектной деятельности.

Экономическая культура при выполнении творческих проектов отображается в расчетах себестоимости объекта труда, пониманием понятий «рентабельности», «реализация», «прибыль». Это свидетельствует о глубоких знаниях студентов основ экономической теории, умении оперировать понятиями производить элементарные экономические просчеты.

При выполнении творческих проектов студенты педагогического направления особое внимание уделяют действующему законодательству: при поиске проблем учитываются политическая обстановка в стране, пути решения проблемы соблюдают права человека, а действия по реализации задуманного не должны нарушать законодательные акты.

Идея проектного обучения заключается не только в поиске актуальных тем исследования, интересных конструктивных решений, но и в посильности выполнения творческого проекта. Немаловажную роль играют способности студентов выполнять определенные ручные и механические операции при работе с древесиной, металлом, текстилем и нетрадиционными материалами. Поэтому в культуре проектной деятельности нашла свое отображение физическая культура личности.

В культуре проектной деятельности наиболее выраженной остается художественная культура личности. Поскольку большинство творческих проектов носят прикладной характер, их создание и реализация требуют нестандартного мышления, новых идей, креативного подхода к выполнению задуманного.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что в культуре проектной деятельности отображены все аспекты культуры личности и в зависимости от направленности человека в творческих проектах преобладает материальная, духовная, политическая, экономическая, физическая или культурная культура.

С целью определения выраженности типа культуры личности при выполнении творческих проектов на база Бердянского государственного педагогического университета было проведено педагогическое исследование. В исследовании приняли участие студенты 2, 3, 4 курсов Института физико-математического и технологического образования.

Для выявления доминирующих аспектов культуры проектной деятельности студентам была предложена анкета, содержащая вопрос: «Какой проблемой Вы бы хотели заниматься при выполнении творческого проекта?». Будущим учителям необходимо было предложить три актуальные темы.

Необходимо заметить, что все студенты справились с заданием, некоторые (9% респондентов) предложили более трех тем проектов.

Анализ результатов проводился в двух плоскостях. Во-первых, определялись наиболее выраженные аспекты культуры проектной деятельности, рассматривалось разнообразие тем в каждом аспекте культуры. Во-вторых, сравнивались ответы студентов разных курсов и анализировалось место каждого аспекта культуры личности в культуре проектной деятельности.

В результате эксперимента, можно сказать, что наиболее выраженным аспектом культуры проектной деятельности является духовный (34,5%), наименее – политический (4,5%).

Рассматривая темы каждого из аспектов культуры проектной деятельности, можно отметить разнообразие тематик творческих проектов. Примеры некоторых тем творческих проектов, предложенных студентами: «Изготовление качественных музыкальных инструментов», «Разработка эскиза и изготовление макета «Дома мечты», «Разработка РНР-скринтов» (материальный аспект);

«Оказание помощи детям-сиротам», «Изучение экологических проблем в Украине», «Психологические проблемы людей, причины и способы их решения» (духовный аспект); «Становление Украины как государства», «Причины частой смены правительства» (политический аспект); «Способы решение финансовых проблем в Украине», «Причины низкого уровня жизни в Украине», «Как разработать бюджетный план на время учебы студента в ВУЗе?» (экономический аспект); «Проблема употребления допинговых препаратов в профессиональном велоспорте», «Влияние недосыпания на нервную систему человека», «Пределы возможностей человеческого организма» (физический аспект); «Привлечение детей к искусству», «Писанкарство как украинская традиция», «Машиностроение, судостроение, автостроение как элемент творчества» (художественный аспект).

Следует обратить внимание на то, что в зависимости от курса, на котором обучаются студенты, меняется выраженность определенного аспекта культуры проектной деятельности. Прослеживается следующая тенденция: с увеличением курса уменьшается интерес к политическому и экономическому аспектам, при этом наблюдается увеличение творческих проектов в духовном аспекте. Физический аспект одинаково раскрывается на всех курсах. Интерес вызвал материальный аспект культуры проектной деятельности. По сравнению со вторым на третьем курсе прослеживается увеличение количества творческих идей в этом аспекте, а затем резкий спад на четвертом курсе. Анализ ответов респондентов показал, что при выборе темы творческого проекта студенты педагогического ВУЗа основываются на личные интересы, ценности, творческие способности.

Таким образом, культура проектной деятельности – часть культуры личности, что проявляется при выполнении творческих проектов, и включает в себя шесть аспектов: материальный, духовный, политический, экономический, физический и художественный. Дальнейшие исследования необходимо направить на определение уровней развития культуры проектной деятельности студентов и способов их формирования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенин В. Л. Учебное пособие по социальной философии / В. Л. Бенин, М. В. Десяткина. – Уфа: БГПУ, 1997. – 98 с.
2. Запесоцкая Н. А. Проектная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы : автореф. дис на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Теория, методика и организация социально-культурной деятельности” / Н. А. Запесоцкая — Санкт-Петербург, 2007. — 23 с.
3. Кауда Т. М. Формирование проектной культуры в системе архитектурно-художественного образования : автореф. дис. на соискание науч. степени

канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т.М. Кауда. - Великий Новгород, 2000. - 23 с.

4. Марков А.П. Основы социокультурного проектирования: Учеб. пособие. / Марков А.П., Бирженюк Г.М. — Санкт-Петербург, 1997. — 262 с.

5. Суперака С. В. Культурология. Учебный минимум / Суперака С. В. — Москва: Юриспруденция, 2006. — 32 с.

6. Топилина Н. В. Проектная культура как основа готовности преподавателя к инновационной деятельности : автореф. дис на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н.В. Топилина — Таганрог, 2006. — 23 с.

7. Ческидова О. А. Формирование проектной культуры учащихся общеобразовательных школ на занятиях изобразительным искусством : автореф. дис на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория та методика обучения и воспитания” / О. А. Ческидова — Санкт-Петербург, 2007. — 23 с.

Кутовая Н.В.

Актуальные вопросы подготовки студентов вуза на компетентностной основе

Брянский государственный университет им. И.Г.Петровского, г.Брянск

Современное общество предъявляет ряд обоснованных требований к подготовке специалистов для основных сфер человеческой деятельности. Непременным условием функционирования инновационной экономики нашего государства является модернизация системы образования, способная обеспечить экономический рост и социальное развитие общества, и особую актуальность в связи с этим приобретает проблема подготовки компетентных кадров.

Реформа высшего образования, проводимая Россией в рамках Болонского процесса, позволяет не только сохранить достижения отечественного образования, но и вывести его на качественно новый уровень развития, тем самым обеспечить российским гражданам равные права и конкурентоспособность России на мировом рынке образовательных услуг и труда. Основные положения Болонской декларации можно свести к следующим важным пунктам: внедрение двухуровневой (трехуровневой) системы подготовки специалистов (бакалавр-магистр); введение кредитной системы; обеспечение контроля качества образования; расширение мобильности; обеспечение трудоустройства выпускников[4].

Переход отечественной образовательной системы на компетентностную основу обусловлен рядом объективно существующих причин. Главной – является общеевропейская и мировая тенденция к интеграции науки и экономики. В результате основным конечным итогом новой образовательной стратегии должна стать не только система знаний, умений и навыков, но и набор заявленных государством компетентностей в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах[3].

Потребность в компетентностном подходе проявилась в отечественном образовании на рубеже XX и XXI веков и соответствует мировым тенденциям, происходящим в образовательных системах развитых стран. Это во многом попытка выйти за рамки знаниевой парадигмы, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении. Позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что, развивая культурологическую концепцию содержания образования, он не требует радикальной и немедленной перестройки существующих образовательных систем, структур и процессов, его суть состоит в их модернизации, т.е. придании им целевой (профессиональной и личностной), содержательной и процессуальной, организационной и технологической целостности. В педагогической литературе компетентность как категория трактуется по-разному, но главная идея компетентностного подхода состоит, как считает А.Л.Андреев, в том, что «нужно не столько располагать знаниями, как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [1]. Компетентностный подход можно отнести к одному из способов достижения нового качества образования, который призван актуализировать его деятельностьную составляющую и привести к новому видению содержания, методов и технологий.

Идеи компетентностного подхода в обучении рассматривали П.Я. Гальперин, В.В.Краевский, Г.П.Щедровицкий. В исследованиях Э.Ф.Зеера, А.А.Хуторского рассмотрена сущность компетентностного подхода в образовании. Разработкой методологии компетентностного подхода и способов его внедрения в систему образования с позиции психологии и педагогики занимаются В.М.Галямина, И.А.Зимняя, Н.А.Селезнева, В.В.Сериков, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадриков, а в работах А.А.Кива, В.П.Коспрева рассмотрено дидактическое практикование на основе компетентностного подхода.

Образовательное пространство нуждается в мобильных, предприимчивых, стремящихся к постоянному обновлению знаний, умеющих управлять своим профессиональным и личным развитием студентах. Профессиональное развитие личности можно определить как рост, становление, интеграцию личностных качеств и способностей, но основным всё же остается активное преобразование человеком своего внутреннего мира, позволяющее в последствии творчески самореализоваться в профессии.

Как показывает практика, существующие ныне формы подготовки специалистов уже не могут охватить весь круг задач, которые смогли бы обеспечить в образовательном пространстве условия формирования социальной и профессиональной мобильности будущих педагогов. Студент бакалавриата или магистратуры может стать компетентным в том случае, если применив различные модели поведения в актуальной для него предметной области, отобрав те из них, которые наиболее соответствуют его притязаниям, нравственным установкам и социальным амбициям, выберет собственный способ жизнедеятельности, форму проявления индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Проанализировав литературные источники, сопоставив с ними собственный опыт работы, первостепенные аспекты социального заказа общества, требования работодателя к специалисту педагогического профиля, перечислим необходимые на наш взгляд профессионально важные качества компетентного учителя: гностические, т.е. система знаний и умений студента, составляющая основу будущей профессиональной деятельности; аналитические: умение видеть и анализировать различные ситуации, обобщать информацию, выделять главное, анализировать и делать выводы, формулировать проблему и прогнозировать развитие ситуации, планировать свою деятельность, оценивать ее, констатировать результаты и делать выводы; информационные: знание источников получения информации, умение ими пользоваться, стремление проводить критический анализ получаемой информации, отбирать необходимое для профессиональной деятельности содержание; коммуникативные: знания, умения и навыки, связанные с процессом общения людей, умение легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление к расширению сферы общения, к участию в общественных или групповых мероприятиях.

Итак, внедрение компетентностного подхода предполагает концептуально новые подходы к формированию содержания образования российских вузов. Во многом, это ответ на требования рынка труда, попытка сблизить процессы обучения и трудовой деятельности, повысить мобильность выпускников, стимулировать их на создание и продвижение нового продукта профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2005. - №4. – с.19-26.

Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции по теме: «Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалистов», Стерлитамакская государственная педагогическая академия, 2010, с.26-29.

Материалы международной научно-практической конференции по теме: «Компетентностно-модульный подход в системе среднего и высшего профессионального образования», Брянский государственный университет (БГУ), 2010, с.124-129.

Торгай Н.З., Ястребкова Л.А. Тенденции современного развития российского образования / Н.З. Торгай, Л.А.Ястребкова [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://urags-chel.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=777&Itemid=100126.

Курьянова Н.Х.

Применение активных форм и методов обучения при освоении

дисциплин специальности «Технология производства и переработки
сельскохозяйственной продукции»

Технологический институт- филиал ФГОУ ВПО
"Ульяновская ГСХА"

Модернизация российского образования, вступление России в Болонский -процесс и перспективы присоединения страны в ВТО, необходимость повышения конкурентоспособности отечественной сельскохозяйственной продукции - эти и другие разноплановые современные аспекты поставили перед Технологическим институтом филиалом «Ульяновская ГСХА» серьезную, задачу. Время диктует необходимость подготовки специалистов с высоким уровнем теоретических знаний и прочными практическими навыками, способных быстро адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям, готовых взять на себя ответственность за социальные и экономические изменения в аграрном секторе страны, поднять и стабилизировать производство сельхозпродукции, обеспечив, таким образом, реальную продовольственную безопасность России.

Поставленная руководством ВУЗа задача по реализации стратегических приоритетов основывается на инновационном подходе в образовательном процессе. При решении поставленных перед институтом задач кафедра технологии производства и переработки сельскохозяйственной технологии продолжает внедрение в образовательный процесс современных информационно-коммуникационных технологий.

Немаловажным для нас стало строительство учебно-производственного центра с малотоннажными производственными линиями, позволяющими выпускать макароны и хлеб, а также молоть муку и крупу.

Теперь студенты уже с третьего курса могут проходить производственную практику прямо на территории института. К тому же провести практическое занятие сразу после лекции и заниматься наукой.

Учебный процесс осуществляется в специализированных лабораториях и компьютерных классах, оснащенных высокотехнологичным современным оборудованием. Сотрудники кафедры ТППСХП проводят значительную работу по совершенствованию форм и методов обучения студентов. Разработаны курсы мультимедийных лекций по современным направлениям развития отраслей пищевой промышленности. Семинарские занятия проводятся в форме решения ситуационных задач; широко практикуются проведение выездных занятий на предприятиях, конференций, заслушивание рефератов.

Внедрение новых информационных технологий в образование привело к появлению новых образовательных технологий и форм обучения, базирующихся на электронных средствах обработки и передачи информации. Появление мощных компьютерных мультимедиа систем и интерактивных компьютерных программ стало основой интенсивного развития дистанционного обучения.

Внедрение компьютера в учебный процесс по дисциплинам, закрепленными за кафедрой не только освобождает преподавателя от рутинной работы в

организации учебного процесса, оно дает возможность создать богатый справочный и иллюстративный материал, представленный в самом разнообразном виде: текст, графика, анимация, звуковые и видеоэлементы. Интерактивные компьютерные программы активизируют все виды деятельности человека: мыслительную, речевую, физическую, что ускоряет процесс усвоения материала. Компьютерные тренажеры способствуют приобретению практических навыков. Интерактивные тестирующие системы анализируют качество знаний.

Современный учебный мультимедиа курс - это не просто интерактивный текстовый материал, дополненный видео- и аудиоматериалами и представленный в электронном виде. Для того чтобы обеспечить максимальный эффект обучения, учебная информация предоставляется преподавателями в различных формах и на различных носителях. В комплект курса включаются видео- и аудиокассеты, а также печатные материалы. Наличие у учащегося ведущей сенсорной модальности

(основного канала восприятия информации) приводит к тому, что одни легче усваивают видеoinформацию, для других важную роль играет звук, третьим

для закрепления информации необходима мышечная активность.

Основой УМК (мультимедиа курса), используемая преподавателями кафедры ТПСХП, является его интерактивная часть, которая может быть реализована только на компьютере. В нее входят: электронный учебник, электронный справочник, задачник, электронный лабораторный практикум, компьютерная тестирующая система.

Электронный учебник предназначен для самостоятельного изучения теоретического материала курса и построен на гипертекстовой основе, позволяющей работать по индивидуальной образовательной траектории. В электронном учебнике может быть предусмотрена возможность протоколирования действий обучаемого для их дальнейшего анализа преподавателем.

Электронный лабораторный практикум позволяет имитировать процессы, протекающие в изучаемых реальных объектах, или смоделировать эксперимент, не осуществимый в реальных условиях.

Компьютерная тестирующая система обеспечивает, с одной стороны, возможность самоконтроля для обучаемого, а с другой - принимает на себя рутинную часть текущего или итогового контроля.

Мы стремимся научить студентов применять теоретические знания на практике. Ведь основной задачей сотрудников кафедры является подготовка высококвалифицированных специалистов инженерно-технологического направления, востребованных на рынке труда, не только обладающих широким спектром знаний в области хранения и переработки сельскохозяйственной продукции, но и умеющих оперативно ориентироваться в потоке современных нововведений и инновационных технологий.

1. Гафин М.М. Внедрение новых достижений информационных и инновационных технологий в преподавание предмета «Технология производства и перера-

ботки продукции животноводства» //Иновационные педагогические технологии в высшем образовании 2009. С. 27-29.

2. Курьянова Н.Х. Современные методы в преподавании товароведения //Иновационные педагогические технологии в высшем образовании 2009. С. 111-114

Маленов А.А.

Усиление практической направленности образования как направление повышения качества подготовки специалиста.

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Проблема преемственности фундаментальной и собственно профессиональной подготовки, поиска равновесия между теорией и практикой остается по-прежнему актуальной в системе высшего образования. Переход к новым образовательным стандартам при условии открытия только бакалавриата, закономерно сокращает нагрузку преподавателей, в том числе редуцируя содержание учебных дисциплин. Наиболее уязвимыми в данном случае оказываются курсы, имеющие ярко выраженную практическую направленность, объем часов которых, резко уменьшается за счет объединения нескольких учебных программ в одну. В таких искусственных условиях и так нестабильная ситуация взаимодействия знаний и умений будущих специалистов заметно обостряется. Данное противоречие усиливается благодаря сензитивным к изменениям студентам, открыто и часто вербализующим собственное мнение о неадекватном преобладании теории над практикой, имеющее определенные основания.

Несмотря на то, что большая часть учащихся осознает, что классическое университетское образование всегда отличалось приоритетностью теоретической подготовки, формируя новый уровень мировоззрения у субъектов его приобретающих, это не препятствует низкой оценке с их стороны прикладных аспектов научного знания. Вместе с тем, независимо от декларирования вузом высокой значимости методологических основ той или иной предметной области, это не решает саму проблему нарушения преемственности разных и взаимообуславливающих направлений подготовки.

Тем более что согласно идее компетентностного подхода, современный выпускник должен обладать не только общекультурными, но и основными профессиональными компетенциями практической деятельности. В частности, молодой специалист с высшим образованием в области психологии, должен обладать следующими из них:

- готовность к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном, личностном, профессиональном развитии человека;
- способность к выбору и применению адекватных психодиагностических методик, способов количественной и качественной обработки данных;

- готовность к построению психологического портрета профессионала через описание структуры его деятельности в определённой сфере;
- способность к использованию традиционных методов и технологий с целью осуществления различных форм оказания непосредственной психологической помощи населению;
- готовность к выявлению специфики психического функционирования человека в зависимости от его возрастных, гендерных, этнических, социальных, профессиональных и других особенностей;
- способность к психологической диагностике уровня развития психических и личностных свойств, процессов, состояний;
- готовность к прогнозированию динамики изменений психических особенностей человека с целью оптимизации функционирования индивида, группы, сообщества в различных сферах жизнедеятельности [2].

В связи с этим, система высшего образования, не утрачивая декларируемых ценностей, требует реорганизации за счет усиления практической направленности, обеспечивая условия для повышения качества подготовки специалиста, с одной стороны, и увеличивая удовлетворенность учебным процессом студентов, отвечая их ожиданиям, с другой. С этой целью администрация и профессорско-преподавательский состав факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского создают разные проекты, программы, ключевым акцентом которых является их практическая ориентированность.

Как известно, деятельность преподавателя вуза имеет три основные составляющие – учебную, методическую и научную, каждая из которых наполнена определенным содержанием, согласно индивидуальному плану работы специалиста. В свою очередь некоторые инновации в каждом блоке деятельности не только частично изменяют содержание, но и усилят ее продуктивность, что, безусловно, конструктивно как для преподавателя, так и для его учеников.

В рамках учебной деятельности возможными вариантами повышения практической направленности обучения выступают следующие:

- усиление активных форм взаимодействия со студентами непосредственно во время занятий, с фиксацией их внимания на этом;
- приглашение специалистов-практиков для иллюстрации конкретных тем с точки зрения их прикладного аспекта;
- введение дополнительных практических заданий, как в рамках лекций, так и семинаров;
- максимальное сохранение академических часов практикумов, направленных на интеграцию теоретико-методологических знаний с умениями и навыками студентов в условиях той или иной степени близости к реальной профессиональной деятельности;

- организация самостоятельной работы студентов с целью применения полученных знаний в реальной жизни, в частности перевод редуцированного материала практикумов на уровень самостоятельной подготовки лабораторных работ студентами по ряду тем.

В методической работе преподавателей с данной целью следует отдавать приоритет изданию пособий, имеющих прикладной характер, в том числе содержащих требования к разным видам деятельности студентов и рекомендации по их выполнению. Одной из форм методического сотрудничества преподавателей и студентов факультета психологии, имеющей значительный потенциал, выступает организация семинаров по обсуждению текущих задач учебной и научной деятельности, в том числе предполагающих взаимодействие и обмен опытом студентов разных курсов обучения.

Собственно научная деятельность студентов преимущественно направлена на выполнение исследования, результаты которого выступают критерием оценки курсовой работы, а также позволяют студенту принимать участие с докладами на научно-практических конференциях разного уровня. В связи с этим, научное руководство работой студентов должно включать рекомендации по выполнению исследований, имеющих форму социального заказа, то есть ориентированных на решение конкретных задач той или иной организации. Еще одна форма научного руководства предполагает сопровождение учебных практик студентов, которые однозначно воспринимаются учащимися, как виды деятельности (порой единственные, по мнению студентов), обеспечивающие их необходимыми профессиональными компетенциями. Однако и в этом случае, необходима модернизация системы практик в университете.

В связи с этим одним из направлений организационной деятельности факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского выступает разработка и апробация программы сопровождения учебных практик студентов, ориентированной на осознание, отслеживание и оценку динамики профессиональных и личных изменений студента не только научным руководителем, но и им самим.

Основу данной программы составляют требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 020400 «Психология» (квалификация – психолог, преподаватель психологии) к организации практик студентов. Как важнейшая часть профессиональной подготовки психолога, практика направлена на решение следующих задач:

- освоение умений целеполагания при организации индивидуальной и совместной деятельности, сотрудничества с коллегами;
- закрепление теоретических знаний и приобретение, отработка навыков их практического применения;
- обучение способам решения практических задач;
- формирование профессиональной позиции психолога, мировоззрения, стиля поведения, освоение профессиональной этики;
- знакомство со спецификой деятельности профессионального психолога в учреждениях различного профиля [1].

Таким образом, образуя в итоге целостное образование, конкретные компетенции студента в области практической деятельности формируются на разных этапах учебно-профессиональной подготовки, в том числе в результате прохождения отдельных видов практик. Система учебных практик на факультете психологии традиционно включает последовательное освоение следующих видов – ознакомительная, производственная, педагогическая и научно-исследовательская, каждый из которых выдвигает свои требования к гностическому и практическому компонентам компетенций студента. Все указанные виды практик имеют общие организационные этапы:

1) установочная конференция (постановка задач и определение способов их решения, знакомство с графиком прохождения практики, уточнение и закрепление базы практики и пр.);

2) промежуточная конференция (обсуждение процесса решения поставленных задач студентами и выявление проблемных ситуаций с целью их устранения);

3) итоговая конференция (отчет студента о выполнении программы практики и его защита перед комиссией преподавателей).

Модификация традиционной системы сопровождения учебных практик в данном случае происходила за счет проведения дополнительных мероприятий, приуроченных к этому виду учебных работ, а также путем изменения некоторых классических форм отчетности студентов. В частности, ознакомительную и производственную практики, запланированные в четвертом и шестом учебных семестрах соответственно, предваряет серия встреч студентов с психологами и специалистами смежных областей с целью формирования адекватного образа профессиональной деятельности в определенной социальной сфере и повышения в связи с этим осознанности предстоящего выбора. Эти же специалисты, потенциально выступающие руководителями практики от конкретной базы, принимают участие и в итоговой конференции, на которой обсуждаются процесс и результат практики студентов, а также перспективы дальнейшего сотрудничества. В целом, итоговые конференции по всем видам учебных практик объединяют работу нескольких секций, каждая из которых представляет определенную сферу деятельности квалифицированного психолога. Благодаря совместной работе преподавателей факультета, руководителей с баз практики и студентов, во-первых, закрепляется представление учащихся о том или ином направлении психологической практики, во-вторых, создаются условия для адекватной оценки потребностей и возможностей учащихся и соотнесение с требованиями к конкретному специалисту, в-третьих, повышается качество и эффективность самой отчетной процедуры.

Еще одним нововведением в рамках организации учебных практик на факультете психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, является разработка системы сопроводительного мониторинга компетенций студентов, овладение которыми требуется в процессе конкретного вида практики. Данная процедура, имеющая срезовой характер, осуществляется до начала и после завершения учебной практики с целью отследить динамику уровня развития конкретных

знаний, умений, способностей студентов их научными руководителями и самими практикантами. Такая обратная связь со студентами, в том числе при обнаружении несоответствия между самооценкой и оценкой руководителя, заостряет их внимание на необходимости профессионального самоанализа и саморазвития, а также на том, что уже достигнуто студентами в процессе конкретной деятельности. Дополнительно собирается информация о степени удовлетворенности самой базой практики, ее условиями, оборудованием, доступностью документации, осуществляемым на месте научным руководством. Отдельный блок вопросов анкеты посвящен трудностям, возникающим в процессе практической деятельности, способам их преодоления студентами и рекомендациям по повышению эффективности организации учебной практики на факультете психологии ОмГУ. Таким образом, в результате направленной вербализации у студентов повышается уровень осознанности осуществляемой деятельности и оценки себя как ее субъекта, в то же время закрепляя и усиливая эффект участия в практической деятельности.

Также в рамках практики студентов осуществляется сотрудничество с конкретными организациями и предприятиями города, выступающими партнерами факультета психологии. В результате, практикант, зарекомендовавший себя как компетентный специалист, может быть приглашен в качестве такового на работу с дальнейшим официальным трудоустройством. Такие перспективы имеют важное значение для формирования профессиональной идентичности студента, а также необходимых компетенций для конкретной деятельности психолога с учетом сферы их применения.

Кроме сотрудничества с внешними партнерами, одним из приоритетных направлений деятельности факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского выступает организация работы психологической службы вуза, активно поддерживаемой администрацией университета. Данная служба призвана для психологического сопровождения деятельности всех субъектов образовательного процесса в высшей школе, охватывая, как научно-педагогический, так и студенческий состав. В рамках деятельности этого структурного подразделения также планируется и участие студентов факультета психологии в качестве практикантов, расширяющих опыт просветительской, профилактической, диагностической, консультативной и коррекционной видов работы под руководством профессиональных психологов.

Для тех студентов, которые готовы обучаться и в период каникул, при факультете открыта Летняя психологическая школа. Этому проекту всего два года, однако, положительные отзывы его участников, а также увеличение их количества, в том числе за счет студентов заочной и ускоренной форм обучения, свидетельствуют о необходимости его сохранения и развития. Собственно работа Летней школы осуществляется на базе отдыха университета, где в течение недели предлагаются программы различного содержания, преимущественно в форме семинаров-практикумов и тренингов по широкому спектру психологических направлений. В частности за период работы школы студенты могут повысить уровень развития коммуникативных способностей, научиться уста-

навливать положительные межличностные отношений, обрести навыки взаимодействия в команде, усвоить приемы эмоциональной саморегуляции, подготовиться к трудным жизненным ситуациям нормативного типа и пр. Безусловно, такое интенсивное погружение в мир практической психологии, знакомство с разными специалистами, в том числе и с собственными преподавателями как тренерами и практикующими психологами, создают оптимальные условия для развития и саморазвития студентов, усиливая эффект производимых воздействий. Важным этапом проекта «Летняя психологическая школа» выступает рефлексия пройденных программ, совместное и индивидуальное обсуждение полученных результатов, сбор рекомендаций участников для организаторов с целью повышения продуктивности совместной деятельности. В ближайших планах факультета психологии – запуск Зимней психологической школы, а также выход на международный уровень работы психологической школы в летний период.

Таким образом, решение проблемы недостаточной практической направленности высшего образования, в том числе и психологического, не только не теряет актуальности, но и отличается своевременностью в связи с переходом к новым образовательным стандартам. В связи с чем, сами подразделения, осуществляющие подготовку специалистов, заинтересованы в оперативном разрешении противоречий и создании реальных условий, обеспечивающих преемственность фундаментальной и профессиональной подготовки, имея значительные ресурсы для осуществления этой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020400 «Психология». Квалификация – психолог, преподаватель психологии. М., 2000. 26 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 0303000 Психология (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2009. 26 с.

Матвеев А.А., Козырева О.А.

Выпускная квалификационная работа в структуре сформированности культуры самостоятельной работы будущих инженеров-строителей

Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк
Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

В современной системе непрерывного профессионального образования продуктивному обучению уделяется немалое внимание, т.к. именно результат данного вида обучения создает предпосылки для формирования творческой личности, активной жизненной и профессиональной позиции, устойчивой, востребованной в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве в различных областях взаимодействия, труда и общения.

Продуктивное обучение – это вид обучения, который предполагает создание чего-то нового в рамках и особенностях изучаемого предмета. Например, написание сочинений, создание проектов, участие в научной, научно-практической конференции с авторской разработкой и т.д. В системе высшего образования – это всевозможные рефераты, творческие проекты, курсовые проекты, выпускные квалификационные работы (ВКР). Нас будет интересовать проблема качества моделирования и защиты ВКР.

Моделирование дипломного проекта или ВКР – ответственнейшее звено в структуре обучения студента инженера-строителя в вузе. Необходимо на протяжении пяти лет обучения в вузе студентам создавать условия для формирования культуры самостоятельной работы, фасилитирующей включение в профессионально и личностно значимые роли, способствующие дальнейшей самореализации и самосовершенствованию.

У студента, у которого качественно сформированы способы фиксации информации не возникает проблем и ошибок в моделировании дипломного проекта.

Рассмотрим ошибки, которые наиболее распространены при защите дипломного проекта у студента инженера-строителя, с низким уровнем сформированности культуры самостоятельной работы. Это спектр ошибок, встречающихся при защитах дипломных проектов, где их разнообразие напрямую зависит от темы и особенностей проекта. Перечислим типовые ошибки, в основном связанные с недостаточной подготовкой к защите проекта, – это:

- 1) неудачный доклад, из которого не ясно основное содержание дипломного проекта;
- 2) доклад затянут, председатель ГАК прерывает студента-дипломника, просит соблюдать регламент и заканчивать доклад – студент сбивается, доклад скомкан, все запуталось;
- 3) студент затрудняется ответить на замечания рецензента, которые ему были известны заранее;
- 4) студент-дипломник отвечает не на тот вопрос, который был ему задан;
- 5) студент плохо ориентируется в представленном к защите проекте, автором которого он является.

Итак, культура самостоятельной работы в структуре формирования личности инженера-строителя играет немаловажную роль, т.к. именно благодаря данному феномену происходит формирование предметных и общеучебных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают устойчивость личности с ее гносеолого-герменевтическими, профессионально-деловыми, культурно-просветительскими и прочими потребностями, предопределяющими выбор и результат самосовершенствования и самореализации в микро-, мезо-, макро и мегамасштабах.

Для анализа моделей повышения качества ВКР необходимо уточнить дефиницию термина «культура самостоятельной работы» инженера-строителя и определить 4-х уровневую структуру моделей ее формирования в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования.

Под *культурой самостоятельной работы инженера-строителя* мы будем понимать совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему становление, формирование и развитие личности, способной адекватно строить профессионально-деятельностные модели, фасилитирующие изучение проблем, их анализ и решение в традиционной и нестандартной формах, приводящих к оформлению патентов на изобретения и рацпредложениям, а также разнообразным трудам интеллектуальной собственности и благам, создающим предпосылки для развития средств, форм, условий, технологий профессионально-трудовой деятельности и общения.

В условиях перехода на двухуровневую структуру высшего профессионального образования можно построить дефиницию термина «*культура самостоятельной работы инженера-строителя*» с позиции основной гносеолого-дидактической единицы (компетенции) – это матрица преобразований структур, качеств, ценностей, моделей, мотивов, целей и задач личности, включенной в систему социально-профессиональных, гражданско-правовых и культурно-досуговых отношений в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, определяющая построение и реализацию вектора саморазвития, самосовершенствования и самореализации в социально и личностно значимых направлениях, определяющих условия для создания, потребления и распределения материальных благ в соответствии с нормами общественных и индивидуальных отношений, создающих и сохраняющих человеческое в человеке и обществе.

В контексте компетентностного подхода можно привести еще одно определение *культуры самостоятельной работы инженера-строителя* – это социально обусловленный и личностно значимый механизм формирования разнообразных компетенций у субъекта деятельности, культуры и общения, определяющий и/или фасилитирующий включение личности в профессионально-деловые, социально-педагогические, культурно-досуговые отношения, где смыслы деятельности и общения лежат в поле ресурсов и результатов антропологического генеза, а ценность и смысл результатов преобразования есть история рождения и становления общества и каждого человека в полном смысле этого слова.

Иными словами *культура самостоятельной работы* – это мерило человеческого в человеке, где сам человек становится на позицию первооткрывателя, родоначальника, мастера, творца истории, техники, культуры, производства, спорта и прочих областей деятельности человеческого разума, нравов и физического труда, создающих человека в социально важных, личностно значимых направлениях, в ходе которых рост и становление есть функция деятельности, самосовершенствование и самореализация – продукты, благополучие и устойчивость личности – условия сохранения, результаты проверки истинности моделей отношений и преобразований в средах.

Итак, моделирование как метод и средство формирования и развития культуры самостоятельной работы инженеров-строителей имеет ряд преимуществ.

ществ:

- выявление и осознание спектра аксиологических структур личности в процессе полисубъектных взаимоотношений, опосредованных социокультурными нормами, традициями и потребностями, учебной и профессиональной деятельностью, где самосовершенствование и самореализация являются необходимыми компонентами, предопределяющими исход синергически и диалектически обусловленных процессов в социально-педагогической системе;
- формирование и развитие интереса и мотивации к проблемам изучаемых курсов, связанных прямо и косвенно с будущей профессиональной деятельностью, создание условий для формирования профессиональной зрелости в ходе прохождения технологических и производственных практик;
- формирование сферы профессионального творчества и сотрудничества, опосредованной социальным заказом и индивидуально-личностным развитием студента;
- развитие профессионального мышления, повышение уровня профессиональной и коммуникативной культуры и компетенций посредством практико-ориентированной работы со студентами;
- повышение качества обучения и научно-исследовательской деятельности студентов.

Моделирование и его результативность в структуре формирования культуры самостоятельной работы инженера-строителя есть функция и процесс включения личности в решения задач и проблем профессионально-делового уровня, обеспечивающих формирование таких ценностей, как становление, самоопределение, конкурентоспособность, мобильность, самосовершенствование, самореализация, а ВКР в таком рассмотрении есть ни что иное, как результат и продукт формирования культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя.

В данном направлении можно выделить следующую систему принципов полисубъектного взаимодействия, фасилитирующих формирование культуры самостоятельной работы, являющейся вектором формирования и развития личности и средством, подталкивающим к осознанным процессам самоопределения, самосовершенствования, самореализации:

1. Принцип научности в системе современного знания и культуры:

- ✓ принцип последовательности, системности, систематичности в изучении объективной реальности внешнего и внутреннего генеза;
- ✓ принцип прочности, результативности, состоятельности интеллектуальной и физической деятельности;
- ✓ принцип единства теории и практики в построении моделей деятельности и общения;
- ✓ принцип единства сознания и деятельности в становлении личности как уникальной ценности современного мира;
- ✓ принцип культуросообразности и природосообразности воспитания, обучения, образования, развития в их единстве и уникальной полисубъектной

матрице формирования интересов, склонностей, предпочтений, мотивов, целей, условий, принципов, уровней притязаний, моделей самооценки, взаимооценки, общения, поведения, самоопределения, самосовершенствования, самореализации и пр.;

- ✓ принцип социализации и адаптации через значимую деятельность и общение;
- ✓ принцип аксиакмеологических и гносеолого-герменевтических основ взаимодействия в социуме, а также самосовершенствования и самореализации личности на протяжении всей жизнедеятельности;
- ✓ принцип учета индивидуальных особенностей личности в мультисредовом ее формировании и развитии;
- ✓ принцип адекватного отражения объективной действительности в полисистемном рассмотрении событий, явлений, условий, тенденций, закономерностей и пр.;
- ✓ принцип гуманной целеустремленности и диалектической иерархичности самовыражения и роста личности в мультисредовом конгломерате ее идей, мыслей, грез, чувств, эмоций и пр. индивидуально-личностных особенностей, включенных прямо и косвенно в общее поле культуры, науки, искусства и др.;
- ✓ принцип здоровьесберегающей системы психобиологосоциального развития личности в культуре деятельности и общении.

2. Принцип эзотеричности и дихотомичности в становлении, формировании, развитии личности и культурно-исторического поля, создаваемого, трансформируемого, ретранслируемого, обновляемого в микро-, мезо-, макро-, мега- и космомасштабах:

- ✓ принцип ситуативного самовыражения и благополучия личности в среде;
- ✓ принцип психоэмоционального и морально-гносеологического комфорта и личностно-профессиональной состоятельности, результат которых опосредован такими эзотерическими и дихотомическими феноменами, как вера, надежда, любовь, добро и зло, ответственность, гуманизм, востребованность и пр.;
- ✓ принцип индивидуальной симпатии-антипатии, агностицизм коего влияет на продуктивность деятельности и общения, на здоровье и благополучие личности и социума в целом.

Данные принципы есть ни что иное как результат анализа деятельности студентов инженеров-строителей в методологическом контексте их становления, формирования и развития.

Возможности формирования культуры самостоятельной работы благодаря нами выявленным двум составляющим есть двусторонняя монета полисубъектных и субъект-объектных отношений и преобразований, свидетельствующих о неустанной борьбе научного и эзотерического в науке, культуре, искусстве. От нас зависит процесс и результат формирования культуры самостоятельной работы студентов и, как известно, данный процесс носит двусторонний характер, и результат сформированности культуры самостоятельной работы

студента отражается и на деятельности педагога, моделирующего и внедряющего индивидуально-личностные аспекты общения и деятельности в воспитательно-образовательном поле.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Козырева, О. А. Культура самостоятельной работы : учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О. А. Козырева. – Новокузнецк, 1997. – 102 с.

2. Козырева, О. А. Моделирование технологии уровневого обучения в системе высшего профессионального образования / О. А. Козырева // Развитие систем высшего образования : тенденции, перспективы, прогнозы : тезисы Международной научно-практической социологической конференции 21 декабря 2006 г. – М. : изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. – С.73-74.

Н.С. Семенова

Исследование удовлетворенности качеством обучения студентов четвертого курса по данным анкетирования

Технологический институт - филиал ФГОУ ВПО
«Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия»
г. Димитровград

Для эффективного функционирования системы менеджмента качества Технологического института – филиала ФГОУ ВПО «УГСХА», необходимо постоянное совершенствование деятельности, которое невозможно без проведения систематического анализа фактического состояния процессов.

Студенты являются не только активными участниками научно-образовательной деятельности, но и основными ее потребителями. В связи с чем, анкетирование студентов, является одним из инструментов осуществления внутренней оценки деятельности высшего учебного заведения.

С целью выявления удовлетворенности качеством обучения и материально-технической базы института в целом нами было проведено анкетирование студентов четвертого курса очной формы обучения.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты осознанно сделали выбор специальности. Более того, если ли бы им снова пришлось выбирать специальность, то 60,1% опрошенных ответили, что выбрали бы эту же специальность и Вуз. Однако, на вопрос: «Дайте примерную оценку процессу обучения в целом», чуть больше половины студентов (58%) оценила процесс обучения в институте «удовлетворительно», 35% на «хорошо» и только 7% на «отлично».

Студенты отмечают удовлетворенность уровнем доступности и обеспеченности учебной и методической литературой в библиотеке (84,6% студентов Инженерно-технологического факультета и 56,3% студентов Экономического факультета). Высокий показатель по данному вопросу - это результат система-

тической работы библиотеки и кафедр института по обновлению учебной и методической литературы.

Одновременно опрос показал, что удовлетворенность материально-техническим оснащением института составляет 62,5% (75% студентов Экономического факультета и 50% студентов Инженерно-технологического факультета вполне удовлетворены оснащением учебных аудиторий, лабораторий техническим оборудованием).

Выяснили, что абсолютное большинство студентов четвертого курса (39,15%), не полностью удовлетворены санитарно-гигиеническим состоянием пунктов общественного питания.

Степень удовлетворенности студентов уровнем доступности информационных технологий в среднем по четвертому курсу составляет 45,2%, не в полной мере выразили неудовлетворенность – 51,6% опрошенных.

Интересен тот факт, что в оценке собственных перспектив на рынке труда большинство студентов четвертого курса ответили, что смотрят в будущее с оптимизмом - 51,1% и согласны работать там, где смогут больше заработать, независимо от специальности - 38,0%. Попутно выясняется, что уже трудоустроены 71,4% опрошенных (к сожалению, не по специальности).

В свободное от учёбы время студенты четвертого курса принимают участие в различных студенческих мероприятиях, таких как:

- студенческие научные конференции;
- Предметные олимпиады;
- Спортивные мероприятия;

- Культурно-массовые мероприятия. Однако из числа опрошенных всего лишь 20,7%. При этом студенты считают, в Вузе должно проводиться больше встреч с потенциальными работодателями; консультаций с работниками медицинских учреждений; культурно-массовых и спортивных мероприятий, научно-практических конференций.

Опыт общения со студентами показывает, что анкетирование можно рассматривать как один из инструментов системы менеджмента качества, который позволяет выявлять сильные и слабые стороны научно-образовательной деятельности и своевременно принимать необходимые решения для улучшения основных и вспомогательных процессов деятельности вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Постнова М. В., Семенова Н. С., Фасахутдинова А. Н. Разработка и внедрение системы менеджмента качества в Технологическом институте -филиале ФГОУ ВПО «Ульяновская ГСХА»//Управление качеством образования в России и на постсоветском пространстве: материалы VI междунар. научн.-практич. конф. Пенза, март 2011 г.: тез. докл. Пенза, 2011. С. 35-37.
2. Семенова Н.С. Личностно-ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации//Инновационные педагогические технологии в высшем образовании 2009. С. 55-59

Трофимчук А.Г.

Общечеловеческие ценности становления личности преподавателя вуза

г.Новочеркасск

Профессия педагога для успешной педагогической деятельности предполагает душевный синтез нескольких близких каждому человеку по значимости образов (специалистов): родителя, друга (подруги), психолога, социального педагога, мастера обучения своей дисциплине, интеллигента и воспитателя.

Общечеловеческие ценности, являющиеся основой воспитания (т.е. совершенствования духовного мира) человека, - есть выработанные и накопленные достижения духовного, нравственного и эстетического опыта, вошедшие в жизнь человеческого сообщества и позволяющие поддерживать определенный уровень духовно-нравственного равновесия в человеческом обществе[5].

Общечеловеческие ценности, способствующие воспитанию (совершенствованию духовного мира человека), содержат: духовно-нравственные основы: религий; философии (этики, эстетики); искусств т.ч. классики всемирной литературы); культуры поведения и взаимоотношений между людьми; духовно-нравственный жизненный опыт выдающихся личностей всемирной истории; нравственные истоки истории государства (народа); нравственные основы педагогики; нравственные основы и смысл семейной жизни[5].

В духовно-нравственных основах философии швейцарского философа Ф.Р.Вейсса описаны идеальные облики родителей: **«Воспитание детей стало их главной заботой или, лучше говоря, главным и первым удовольствием. Для того, чтобы достойнее себя приготовить к этому святому делу, они вместе перечитали лучшие, написанные об этом предмете сочинения, стараясь всегда строго проверять теорию с практикой. Они всячески старались внушить детям, что к счастью ведут только добрые дела. Развитие детского сердца считалось в воспитательном кодексе супругов более важным, чем развитие рассудка – более нужным, чем упражнение памяти. ... Обращаясь к сыну, она говорила: держись прямо, умой руки, говори правду, будь учтив и скромн. Слова и советы отца звучали иначе: будь честен, старайся учиться, люби отечество и никогда ничего не бойся. Обращаясь к дочери, мать советовала: умей себя вести, будь сдержанной, избегай быть нескромной с мужчинами. Отец же добавлял: старайся сделаться хорошей хозяйкой, приучайся к терпению и, если ты кого – нибудь полюбишь, не забывай и тогда, что отец так останется лучшим твоим другом» [1].**

В труде «Нравственные основы жизни» Ф.Р.Вейсс описывает нравственные основы дружбы: **«Высшее её выражение может быть названо святым союзом двух благородных душ, согласившихся стремиться к взаимному самосовершенствованию, к искоренению своих недостатков, к устранению встречающихся на жизненном пути препятствий и при этом остающихся друг для друга советниками, руководителями и вдохновителями на всё хорошее и, наоборот, предостерегателями от дурного»[1].**

Общеизвестно, что психология – это наука о душе. В труде великого Аристокла (Платона) «О душе» («Федон») описаны духовные основы психики человека[3]. В работе Г.В.Лейбница «Монадология» дано научное определение души человека[6, с. 304-305; 385-386]. В итоговом труде Л.Н.Толстого «Путь души» («Путь жизни») автор дает понятие души: «Человек, если прожил долгий век, то прожил много перемен, - был сначала младенцем, потом дитей, потом взрослым, потом старым. Но как ни переменялся человек, он всегда говорил про себя "я". И этот "я" был в нем всегда один и тот же. Тот же "я" был и в младенце, и в взрослом, и в старике. Вот это-то неперемutable "я" и есть то, что мы называем душой» [3].

Социально – педагогические знания и умения необходимы преподавателю для установления контакта со студентами девиантного поведения, до получения ими квалифицированной социально – педагогической помощи дипломированного специалиста.

Педагогическое мастерство преподавателя заключается в гармонии практического применения дидактической, развивающей и воспитательной функций обучения, а также этических и эстетических категорий:

ЛЮБВИ, РАДОСТИ, КРАСОТЫ.

На каждом учебном занятии, в воспитательной функции обучения, целесообразно выделять общечеловеческие ценности для самовоспитания студентов. В качестве воспитательных элементов воспитательной функции обучения предлагаем профессорско-преподавательскому составу (в течение 3-х минут):

- обсуждение (письменно на произвольных бланках) крылатых мыслей выдающихся мыслителей всемирной истории;
- поэтапную воспитательную процедуру поиска ответов на вопросы, что человек должен и не должен в жизни делать;
- обсуждение характеристик положительных(21-го) и отрицательных(20-ти) моральных качеств;
- поэтапную воспитательную процедуру развития положительного морального качества и изжития противоположного отрицательного;
- изучение характеристики процесса воспитания, структуры и основных элементов;
- обсуждение рассказа Н.С.Лескова «Однодум»;
- обсуждение фильмов «Костяника. Время лета», «Сестрёнка», «Доярка из Хацапетовки», «Суперневестка» и др.;
- обсуждение диалога Платона «Федон»;
- обсуждение рассказа Ф.М.Достоевского «Сон смешного человека»;
- обсуждение рассказа К.Д.Ушинского «Персики»;
- обсуждение вокального творчества Л.Ю.Казарновской и как ведущей ТВ программы «Романтика романса»;
- обсуждение вокального творчества О.Погудина, Д.Хворостовского, Е.Щербаченко, А.Нетребко, Робертино Лоретти, Эммы Шаплин и др.;
- обсуждение архитектуры Метеор Греции (высокогорных наскальных монастырей); и др. общечеловеческих ценностей.

Облик интеллигентного человека описывает Д.С.Лихачёв в книге «Письма о добром и прекрасном»: **«Человек должен быть интеллигентным!** Интеллигентность нужна при всех обстоятельствах. Она нужна и для окружающих, и для **самого человека**. Это очень, очень важно, и прежде всего для того, чтобы жить счастливо долго – да, долго! Ибо интеллигентность равна **нравственному здоровью**, а здоровье нужно, чтобы **жить долго** – не только физически, но и умственно. Образованность нельзя смешивать с интеллигентностью. Образованность живет старым содержанием, интеллигентность – созданием нового и **осознанием старого, как нового**. Интеллигентность не только в знаниях, а в способностях **к пониманию другого**. Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении **уважительно спорить**, вести себя **скромно за столом**, в умении **незаметно** (именно незаметно) **помочь другому**, беречь природу, *не мусорить окурками или руганью, дурными идеями* (это тоже мусор и еще какой!). Интеллигентность – это способность к пониманию, к восприятию, это **терпимое отношение** к миру и к людям. Интеллигентность надо в себе **развивать, тренировать** – тренировать душевные силы, как тренируют и физические. А тренировка возможна и необходима в **любых условиях**» [2].

Процесс **воспитания на основе общечеловеческих ценностей** представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия, трусости, тунеядства, косности*[4]), применёнными в повседневной жизнедеятельности[5].

Для организации самовоспитания преподавателя необходимо оборудование домашнего **Досугового центра (самовоспитания) совершенствования духовного мира**, представляющий синтез библиотеки, фонотеки и видеотеки с научно – методически отобранными – книгами (н.п. Бхагавад-Гита, Дхаммапада, Библия, Коран; Платон, диалоги: «О душе» (Федон), «Алкивиад – I»; Вейсс Ф.Р.Нравственные основы жизни; Карлейль Т. Этика жизни; Лесков Н.С. Одинодум; Толстой Л.Н.Круг чтения, Путь души (Путь жизни); Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном, Раздумья; Коэльо П. Книга воина света, Мактуб и мн. др.), аудиозаписями (н.п. Робертино Лоретти, Эммы Шаплин, А. Нетребко, Е.Щербаченко; Т.В.программы, н.п. «Романсиада» и мн.др.) и видеозаписями (н.п. «Моя прекрасная леди» (1964), США, реж. Дж. Кьюкор (в гл. ролях Одри Хепберн, Рекс Харрисон); «Алёшкина любовь»(1960), Мосфильм, реж.С.Туманов и Г.Щукин(в гл.роли Л.Быков); «Звёздочка моя ненаглядная»,(2000), Ленфильм, реж. С. Микаэлян(в гл. ролях Антон Баранов и Татьяна

Башлакова,); «Костяника. Время лета» (2006), Россия, реж. Д. Фёдоров (в гл. ролях О. Старченкова и И. Вакуленко); «Доярка из Хацапетовки ч. I» (2007), Россия - Украина, реж. А. Гресь (в гл. роли Е. Осипова); «Сестрёнка» (2007), Россия, реж. С. Раевский (в гл. роли А. Фомичёва); «Суперневестка» (2008), Узбекистан, реж. Бахром Якубов, Тамара Моисеева (в гл. ролях Диана Ягафарова и Адиз Раджабов) и мн. др.) высокого духовно-нравственного содержания по 9-ти направлениям общечеловеческих ценностей, аппаратура для их прослушивания и просмотра. В домашнем досуговом центре необходим – Дневник самовоспитания.

Предлагаем структуру Дневника самовоспитания:

I. Моя программа самовоспитания на 2011 г. (Вариант):

1). Поиск духовно-нравственных основ **философии** (январь - декабрь).

2). Поиск нравственных истоков **истории** периода _____ (январь - май).

3). Обогащение индивидуальности духовно - нравственными основами

искусств:

а) познакомиться с творчеством **композитора** (певца, музыкального коллектива) _____: (февраль - сентябрь);

б) посмотреть **фильмы**: _____ (январь - декабрь);

в) провести анализ **архитектурных сооружений эпохи** _____, познакомиться с творчеством **скульптора** _____ (январь - февраль);

г) посмотреть **фильм-балет** _____ (март);

д) послушать **оперу** (посмотреть фильм-оперу) _____ (март);

е) познакомиться с творчеством **художника** _____ (апрель);

ж) познакомиться с творчеством **фотографа** _____ (май);

з) познакомиться с творчеством театрального **режиссёра** _____ (июнь).

4). Поиск духовно – нравственных основ **религий** : (каких религий) _____ (январь - декабрь).

5). Обогащение духовно-нравственными основами **классики литературы** из произведений: _____ (январь - декабрь).

б). Разобраться с вопросом о **смысле семейной жизни** (январь - май).

7). Изучить теоретические основы процесса **воспитание** (январь-июнь).

8). Изучить и внедрить в повседневную жизнь:

а) правила поведения в **общественных местах** (январь - декабрь);

б) Изучить нравственные основы **дружбы** (январь - октябрь).

9). Познакомиться с **биографией и духовно - нравственным жизненным опытом**.....(учёного, философа и др.).....(январь - ноябрь).

10). Работать над развитием положительного морального качества - терпимость и изжитием противоположного отрицательного качества – *ханжества* (январь- декабрь).

II. Мой взгляд на лучшие качества (свойства) человека.

III. Моё понимание идеального облика человека.

IV. Самостоятельный поиск общечеловеческих духовно - нравственных основ философии (этики, эстетики).

V. Самостоятельный поиск общечеловеческих духовно - нравственных основ религий.

VI. Мой смысл жизни.

VII. Самостоятельный поиск нравственных основ культуры поведения и взаимоотношений между людьми.

VIII. Самостоятельный поиск общечеловеческих истин духовно - нравственного жизненного опыта в трудах выдающихся личностей всемирной истории.

IX. Самостоятельный поиск нравственных истоков истории.

X. Мой идеальный портрет жениха и невесты.

XI. Мои рекомендации для проверки совместимости жениха и невесты.

XII. Мой взгляд на идеальный брак.

XIII. Мой здоровый образ жизни.

XIV. Мой смысл семейной жизни.

XV. Самостоятельный поиск нравственных основ семейной жизни.

XVI. Моё воспитание ребёнка до рождения (Вариант еженедельной воспитательной работы родителей с ребёнком).

XVII. Самостоятельный поиск общечеловеческих, нравственных основ педагогики.

XVIII. Самостоятельный поиск духовно-нравственных основ искусств.

XIX. Самостоятельный поиск общечеловеческих духовно- нравственных истин классики мировой литературы.

XX. Поиск ответов на вопросы, что я должен/на (не должен/на) в жизни делать?

Каждый вечер я (мы всей семьёй) примерно в 20 часов, занимаюсь(емся) самосовершенствованием (взаимосовершенствованием). Слушаю (ем) любимые музыкальные произведения; пою(ём) под караоке свои любимые песни и романсы, читаю(читаем вслух и обсуждаем) любимые произведения классики мировой литературы и выделяю(совместно выделяем) ответы на вопросы, что должен и не должен человек в жизни делать и делаем записи в свой Дневник самовоспитания, в соответствующую, не прекращающуюся Таблицу 1; рассматриваю и повторяю(совместно обсуждаем предыдущие записи в Таблице); смотрю(смотрим и обсуждаем) видеофильмы и видеопрограммы высокого духовно-нравственного содержания; занимаюсь(совместно занимаемся) развитием очередного положительного морального качества и изжитием противоположного отрицательного с записью в Дневник самовоспитания; рассматриваю, анализирую(совместно рассматриваем и анализируем) сайты в интернете и альбомы высокого изобразительного искусства, делаю(делаем) записи в Дневник самовоспитания; анализирую (совместно обсуждаем и анализируем) текущие духовно-нравственные события общественной жизни: ЗОЖ, ТВ и радиопрограммы, фильмы, премьеры, концерты, вернисажи; планирую (планируем совместные) творческие дела, приносящие пользу окружающим людям; в заключении, посылаю (совместно посылаем) красивые, добрые и высоконравственные мысли – чтобы всем людям было хорошо!

На примере притчи «О злом человеке» из книги П.Коэльо «Мактуб» [3] поясняем методику поиска ответов на вопросы, - что должен и не должен человек в жизни делать?

«Злой человек, умерев, в воротах Ада встречает ангела. Ангел говорит ему: "Для тебя достаточно было сделать один хороший поступок в твоей жизни, и это поможет тебе". "Думай хорошо", говорит ангел. Человек вспоминает, что однажды, когда он проходил по лесу, он увидел паука на своем пути и обошел его так, чтобы не раздавить. Ангел улыбается, и с неба спускается паутина, позволяющая человеку подняться в Рай. Другие среди осужденных стоят ближе перед паутиной и начинают подниматься по ней. Но человек видит это и начинает скидывать их в страхе, что паутина оборвется. В этот момент она действительно обрывается и человек снова возвращается в Ад. "Какая жалость", слышит человек голос ангела. «Твое беспокойство за себя превратило во зло тот единственный хороший поступок, который ты когда-либо сделал».

Вывод: Я должен (на) **делать больше добрых дел.**

Свои поиски ответов на вопросы, - что я должен и не должен в жизни делать? - вписываем в таблицу, которую регулярно (ежедневно) пополняем.

Таблица 1. Что я должен (на) и не должен (на) в жизни делать

| Должен (на) | не должен (на) |
|--------------------------|----------------|
| делать больше добрых дел | быть злым |

Развитие положительных моральных качеств и изжитие противоположных – *отрицательных* по специальному алгоритму:

а) Анализ характеристики положительного качества (н.п. **вежливость** – качество, характеризующее поведение человека, для которого **уважение к людям** стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими. Включает: **внимательность**, внешнее проявление **доброжелательности ко всем**, готовность оказать **услугу каждому, кто** в этом **нуждается, деликатность, такт**. Противоположностью вежливости является грубость, хамство, проявление высокомерия и пренебрежительное отношение к людям).

б) Анализ характеристики отрицательного качества (н.п. *грубость* – качество, характеризующее *пренебрежение* культурой поведения; противоположно вежливости; выражается в откровенной *недоброжелательности* к окружающим, в невнимательности к чужим интересам и запросам, в неумении сдерживать свое *раздражение*, в непредумышленном или намеренном оскорблении достоинства людей, в *развязности, сквернословии*, употреблении *унизительных кличек и прозвищ*, в *хулиганских действиях*).

в) Общечеловеческие ценности о положительном качестве (н.п. **Воспитанный человек** – это тот, кто хочет и умеет считаться с другими, это тот, кому собственная вежливость не только привычна и легка, но и приятна. Это тот, кто в равной степени вежлив и со старшим и с младшим годами и по положению).

г) Анализ необходимости развития положительных качеств:

-Почему положительное моральное качество необходимо развивать?Что происходит с человеком при отсутствии его в сознании?

-Сможет ли помочь его развитие Вашей повседневной жизнедеятельности?

-Чему, по Вашему мнению, поможет его развитие Вашим знакомым, друзьям, родным, близким и всем людям?

д) Анализ необходимости изжития отрицательных качеств:

-Как проявляется отрицательное моральное качество в Вашей повседневной деятельности?

-Что способствует его проявлению? Почему это качество необходимо изживать?

е)Определение составляющих положительного морального качества, необходимых для повседневной жизнедеятельности (н.п., для **вежливости** «Вежливость на каждый день!»):

«Спасибо!»

«Пожалуйста!»

«Будьте добры!» и т. д. и т. п.).

ж)Ежедневный контроль проявления обоих качеств с записью в Дневник самовоспитания:

-Проявлялось ли изживаемое отрицательное моральное качество в течение дня, что этому способствовало, и можно ли было избежать его проявления.

-Проявляется ли развиваемое положительное моральное качество или что мешает его проявлению.

-Регулярная (по результатам наблюдения за развитием или в конце цикла развития конкретного положительного морального качества) самооценка количественного уровня развития и определение присутствия его антонима - отрицательного морального качества (см. Таблица 2).

Таблица 2. Количественный контроль развития положительного качества - вежливость и изжития противоположного – грубость

| Дни | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | ... | 30 | |
|-----------------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|---------|
| вежливость (примерно) | 50% | 50% | 50% | 50% | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | ... | 51 % | и.т. д. |
| грубость (примерно) | 50% | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % | ... | 49 % | и.т. д. |

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1.Вейсс Ф.Р. Нравственные основы жизни. Мн.: Юнацтва,1994.
- 2.Коэльо П. Мактуб. М.: Сфера, 2001.

3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1988.
4. Платон. Собрание сочинений в 4т. Т.2. М.: Мысль, 1993.
5. Словарь по этике. М.: Политиздат, 1989.
6. Трофимчук А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей. Монография/ Новочерк. гос. мелиор. акад. Новочеркасск, 2009.
7. Философский словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983.

Феонычев В.В.

Гуманизация технического образования

Технологический институт-филиал ФГОУ ВПО «Ульяновская ГСХА»

В условиях ускорения научно-технической революции роль технических и естественно-научных знаний в системе культуры значительно возрастает. Однако это не дает право встать на путь их абсолютизации, отрыва от знаний гуманитарного характера. На современном этапе наука и техника тесно связаны с культурой, поэтому их следует рассматривать в контексте общечеловеческих ценностей.

Как показывает практика, решение актуальных задач по формированию гуманистического мышления студентов, особенно технических вузов, осложняется их отношением к гуманитарным наукам как к чему-то второстепенному, необязательному. Считаем, что этому в значительной мере способствовали догматизм и оторванность общественных наук от реалий жизни. Одна из серьезных сложностей состоит в том, что образование студентов на протяжении длительного времени осуществлялось в условиях острого дефицита духовной культуры, без которой принципиально невозможно усиление его гуманистического аспекта. Негативное воздействие на формирование гуманистического мышления у студентов оказывают как сама трудовая практика, так и нарастающие проблемы и трудности, связанные с отечественным производством. Возможно, все это и стало причиной так называемого «технократического мышления», являющегося главным препятствием формированию у студентов технических вузов понимания того, что в их будущей профессиональной деятельности важно учитывать человеческий фактор, что гуманное отношение к человеку — обязательное условие обновления общества. Все вышесказанное подводит нас к той мысли, что серьезной методологической проблемой технического вуза на сегодняшний день является формирование именно сознания будущих инженеров с учетом прежде всего потребностей современного общества. Это требует совершенно новых установок методического характера — гуманизации как естественных, так и технических наук. По мнению большинства дидактов, поставленная проблема разрешима гуманитаризацией учебных планов, а также созданием новых технологий в педагогике и методике преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе.

Гуманизация образования означает создание такой образовательной социальной системы, которая отвечает гуманистическим ценностям и идеалам и предполагает «очеловечивание» образования, т. е. независимо от будущей специальности и изучаемых дисциплин человек ставится в центр процесса обучения. Гуманитаризация образования означает наполнение или дополнение образовательной программы соответствующим содержанием, т.е. предполагает включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин. И связана она с получением студентами, помимо профессиональных знаний и навыков, необходимого для каждого культурного человека минимума знаний об истории развития человеческого общества и собственного народа, о его литературе, искусстве, религии, т. е. нравственно-эстетических ценностях. Остановимся более подробно на характерных особенностях, присущих традиционной и гуманистической парадигме технического педагогического образования (ТПО). Итак, традиционная парадигма ТПО рассматривает преподавателя в качестве центра и активного субъекта педагогического процесса, а студента — в качестве объекта, активность которого регулируется педагогом. В подобных условиях педагог определяет цели, задачи, формы и методы всего педагогического процесса, а учебные планы и программы ориентированы на некоего усреднённого студента. Индивидуальные качества отдельных студентов оцениваются с трудом. Основной упор делается на их информационную «накачку»: книжное знание, информация из учебников суть абсолютно правильная и навсегда заданная истина. В соответствии с традиционной парадигмой доминирует ориентация на внешний мир, поскольку внутренний мир студента мало интересует преподавателя. Включено преимущественно аналитическое, формально-логическое мышление. Не поощряются интуитивные решения. Часто можно наблюдать такое явление, как наклеивание ярлыков: «одарённый», «талантливый», «посредственный», «слабый» и т.п., в зависимости от оценок, которые объективно не могут отражать творческого потенциала студента. Традиционная парадигма проявляется и в односторонней направленности педагогической активности: преподаватель сообщает знания, а студенты внимают. В условиях гуманистической парадигмы преподаватель и студент становятся равноправными участниками педагогического процесса. Студент наряду с преподавателем участвует в формировании целей, задач, форм и методов педагогического процесса. Технология обучения предполагает создание учебных планов и программ, обеспечивающих возможность создания «индивидуальных образовательных траекторий личности». Основной упор делается на то, чтобы научить студента учиться: развивать потребность в знаниях, научив умению их добывать, обрабатывать и использовать. Основной лозунг: «Учение есть процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни». Внутренний мир студента представляет контекст обучения: вовлечение фантазии, выдумки, побуждение к выражению чувств, отношений. Направленность на развитие целостного, ассоциативного, интуитивного мышления присущи именно гуманистической парадигме. Нет деления на категории: каждый студент потенциально одарён; проблема преподавателя — выявить характер проявления одарённости. Что касается оценивания успе-

хов, последнее имеет многофакторную шкалу. Важным моментом является и то, что преподаватель не только учит, но и сам учится в процессе обучения.

Сказанное указывает на то, что в аспекте гуманистической парадигмы перед педагогом ставятся новые задачи, решение которых требует использования соответствующих стратегий. Выделяется два основных пути гуманизации технического образования. Первый связан с внесением в содержание обучения дополнительного материала, раскрывающего гуманистический, нравственный аспект предмета. Здесь используются такие способы, как анализ ценностных аспектов изучаемого учебного содержания на базе исторического материала, формирование широких эстетических взглядов, чувства прекрасного и др. Второй путь гуманизации обучения — перестройка собственно процессуальной стороны обучения на основе принципов индивидуализации, дифференциации, демократизации всей гаммы образовательных отношений. Этим обусловлены и приемы гуманизации обучения, к которым относятся:

- приемы осуществления индивидуального подхода (обеспечение доступности учебного материала — с помощью связи заданий с жизненным опытом и интересами студентов; изменение объема учебной информации и др.);
- приемы, учитывающие внутриколлективные отношения (организация коллективной работы по подведению итогов совместной деятельности; задания по взаимоконтролю действий студентов; стимулирование оказания помощи товарищу в процессе выполнения задания; применение сочетаний различных форм совместной работы (индивидуальной, групповой, фронтальной, коллективной), общественная оценка действий студентов и т. д.);
- приемы, основанные на общении педагога и студентов (оценочные действия преподавателя; создание ситуаций успеха; оказание помощи; стимулирование постановки вопросов самими студентами; поддержка их начинаний и др.)

С помощью этих приемов создается своеобразный эмоциональный настрой урока, благоприятная моральная атмосфера, преодолевается авторитарное противостояние преподавателя и студента, обучающего и обучаемого.

Анализ педагогической практики показывает, что одни и те же технологии обучения у различных преподавателей дают разный воспитательный эффект (даже при одинаковом обучающем эффекте). Это связано с тем, что воспитательная функция обучения, кроме отмеченных выше приемов, зависит еще и от стиля работы преподавателя, его личности и авторитета у студентов. Замечено, что на занятии заранее подготовленный преподавателем конспект "оживает", в него включается не просто тот или иной прием, но и вдохновение преподавателя, его эмоции, чувства, отношения, его обаяние и темперамент, которые часто действуют на студентов больше, чем смысл сказанных слов и значения терминов. Это вызывает положительную ответную реакцию студентов и порождает особый стиль взаимодействия преподавателя и студентов — стиль сотрудничества.

Необходимо отметить, что гуманитарная среда — явление весьма конкретное, выражающее качественную характеристику образовательно-

воспитательных, духовно-нравственных, кадровых, материальных условий реализации основных функций высшей школы. Качественная характеристика гуманитарной среды предполагает определенную степень комфортности: благоприятная, недостаточно благоприятная, неблагоприятная.

Рассматривая создание в вузе гуманитарной среды как одной из важных составляющих процесса образования, указывается на то, что ее комфортность может определяться следующими признаками:

- структурой учебного процесса, приближенного к потребностям профиля вуза, потребностям студентов, к их будущей профессиональной деятельности, связанного с развитием общекультурной подготовки, предполагающего обязательное соединение интеллектуальных возможностей с желанием, интересом личности к формированию профессионального мышления, самостоятельности, ответственности и гуманизма;
- процессом демократизации в вузе, предполагающим выбор учебных курсов, форм обучения и форм приобщения к научно-исследовательской деятельности, благоприятного социально-психологического климата в студенческом и преподавательском коллективах; отказом от административно-бюрократической модели высшего образования;
- осуществлением в вузе политики социальной защищенности студентов через определенную систему воспитательных действий, деятельность студенческих организаций (профсоюзных, студенческих ассоциаций, союзов и др.), материальную поддержку студентов и др.;
- наличием соответствующей материально-технической базы и социокультурной сферы, достаточным количеством новой и новейшей учебной литературы (учебников, пособий, методических материалов, компьютерных классов и аудиовизуальной техники и др.)

Необходимо отметить, что структура гуманитарной среды представляет собой систему устойчивых связей и взаимоотношений, определяющих профессионально-образовательное и культурное пространство вуза. Важнейшее место в ней принадлежит учебно-познавательному процессу во всех его направлениях (естественно-научном, профессиональном, гуманитарном), формах и методах учебной работы со студентами, научно-методической деятельности преподавателей, вспомогательных структур, обеспечивающих осуществление как содержательной, так и методической сторон реального учебного процесса. Приобщение человека к гуманитарной культуре человечества можно рассматривать как необходимый компонент профессионального образования. В этой связи гуманитаризация образования преследует две основные взаимосвязанные цели: во-первых, с ее помощью стремятся преодолеть “частичность” человека (молодого специалиста), его одномерность, задаваемую профессиональной подготовкой; и, во-вторых, с помощью гуманитаризации стремятся заложить у молодого специалиста основы гуманистического мировоззрения. Иными словами, гуманитаризация рассматривается как способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, как его окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимом к узкой профессионализации.

Хотя необходимость гуманитаризации сейчас никем не оспаривается, острые столкновения наблюдаются как раз в вопросе гармонизации гуманитаризации и профессионализации, в их сбалансированном соотношении в рамках учебного процесса. Здесь весьма непродуктивной является следующая постановка вопроса: “Что важнее для студента — гуманитаризация или профессионализация?”. Без качественной профессионализации не может быть сформирован специалист, профессионал в своем деле, и, стало быть, обучение в вузе вообще теряет свой изначальный смысл. Однако без гуманитаризации не может быть сформирована полноценная личность. Профессия помогает человеку функционально включиться в социум, в разветвленную систему общественной деятельности со стороны его навыков и умений. Однако помимо этой функциональной адаптации к социуму через профессию человек должен еще вписаться в пространство культуры, освоить ее смыслы и ценности. В этом освоении или, вернее, присвоении смыслов и ценностей гуманитарной культуры формируется духовность человека, его мировоззрение, понимание им своего места и роли в обществе. Вне этой духовности мы имеем ущемленного человека.

Гуманизм в образовании по большому счету и должен способствовать самовыражению личности в мире культуры, ее свободному осознанному выбору между добром и злом, общественным благом и эгоистическими устремлениями, достоинством и раболепием, насилием и терпимостью, созиданием и разрушением, смыслом и бессмыслицей. Помочь в этом сознательном выборе будущему молодому специалисту должна продуманная программа гуманитаризации образования, которая позволит ввести его в пространство мировой культуры. Именно таким образом гуманитаризация оказывается органически связанной с гуманизацией образования. К сожалению, все вышесказанное иногда остается голой теорией. На практике, как только речь заходит о соотношении объемов гуманитарного и профессионального блоков в учебной программе технического вуза, мы тут же сталкиваемся с проявлением корпоративных интересов. Профессионалы, указывая на обвальный рост современной научной информации, стремятся ужать гуманитарный блок до минимальных размеров, а гуманитарии, в свою очередь, требуют введения все новых курсов и спецкурсов. Современные стандарты высшего образования определяют размер гуманитарного блока примерно в четверть от общего почасового объема всей учебной нагрузки в вузе. На мой взгляд, этого не вполне достаточно для некоторых гуманитарных дисциплин.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.
2. Нигматов З.Г. Принцип гуманизма и его развитие в истории советской школы (1946–1989 гг.): Дисс. ... докт. пед. наук. — Казань, 1990.
3. Гуманистическая парадигма профессионального образования: реалии и перспективы // Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. — Казань, 1998.

4. Коханович Л.И. и др. Гуманизация образования и создание комфортной гуманитарной среды в вузе. — М., 1994.

5. Масленникова В.Ш. Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности. — Казань, 2004.

6. Феоньчев В.В. Информационные технологии в преподавании истории и культурологи // [Инновационные педагогические технологии в высшем образовании 2009](#). С. 43-47

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Минаков Д.А., Феклин В.Н., Сидоркин А.Ф.

Электронное учебное пособие как эффективное средство обучения и самоконтроля

Военный авиационный инженерный университет, г. Воронеж

Проблемам образования в современном мире уделяется большое внимание, так как неуклонно растет спрос на высококвалифицированных специалистов. Поэтому вопросы повышения эффективности и качества образования являются весьма актуальными.

Современная система образования все активнее использует информационные технологии и компьютерные телекоммуникации. Особенно динамично развивается система дистанционного образования, чему способствует ряд факторов, и прежде всего – оснащение образовательных учреждений мощной компьютерной техникой и развитие сообщества сетей Интернет.

В настоящее время, компьютерные технологии широко используются для обучения: различные учебные и методические материалы, задания и примеры выполнения лабораторных работ доступны в глобальной сети Интернет, разработаны и успешно используются как отдельные тестирующие и обучающие программы, так и компьютерные системы контроля знаний, специализированные и универсальные системы обучения. Это позволяет существенно повысить качество и эффективность учебного процесса. При этом одной из форм повышения эффективности обучения являются электронные учебники и электронные учебные пособия (ЭУП) [1-7].

Основным преимуществом ЭУП является то, что оно обеспечивает активное, а не пассивное запоминание наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, поскольку в процесс обучения вовлекаются иные, нежели в обычном пособии или учебнике, возможности человеческого мозга, в частности, слуховая и эмоциональная память.

Обычно ЭУП представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, в которых отражено основное научное содержание учебной дисциплины. В целом, на данный момент времени, можно считать, что в сфере образования существуют достаточно устоявшиеся формы ЭУП, а точнее, набор конструктивных элементов, из которых может быть сформировано ЭУП. Вместе с тем, в большинстве исследованных нами ЭУП, в том числе и по физике, имеется некоторая диспропорция в содержании и насыщенности тех или иных элементов. Авторы уделяют чрезмерное внимание мультимедийным и гипертекстовым

технологиям, что является далеко не самым главным в процессе изучения учебного материала. При этом недостаточное внимание уделяется блоку самоконтроля и самопроверки, его насыщенности, структурированности, взаимосвязи с теоретическим материалом. В то же время хорошо известно, в том числе и на нашем педагогическом опыте, что контроль знаний является одной из основных проблем в обучении.

В связи с этим в данной работе приведено краткое описание разработанного нами ЭУП по механике, в котором помимо гипертекстовых и мультимедийных технологий, системы быстрого поиска необходимой информации, создана всесторонняя, взаимосвязанная и интересная для учащегося система самоконтроля и самопроверки.

Для обеспечения структурированности, удобства обращения, наглядности изложенного материала нами использованы гипертекстовые и мультимедийные технологии, обеспечивающие уникальные возможности современного информационного продукта. Использование мультимедийных технологий позволило осуществить объединение нескольких способов подачи информации – текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения (мультипликация и видео) и звук (цифровой и MIDI) – в единый интерактивный продукт. Это крайне важно, поскольку известно, что комбинирование способов подачи информации (зрительного и слухового) повышает восприятие и запоминание изучаемого материала.

При этом при создании ЭУП выдерживался принцип квантования, т.е. разбиения материала на разделы, состоящие из модулей (параграфов и глав), минимальных по объему, но замкнутых по содержанию, и вместе с тем обладающих полнотой и завершенностью изучаемого материала. В конце каждого модуля отдельным блоком приводится резюме, отражающее главные положения изучаемого материала на которые учащемуся необходимо уделить наибольшее внимание.

Гипертекстовые технологии позволили осуществить нелинейную подачу текстового материала, при котором в тексте имеются каким-либо образом выделенные слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. Таким образом, пользователь не просто листает по порядку страницы текста, он может отклониться от линейного описания по какой-либо ссылке, т.е. сам управляет процессом выдачи информации. Другими словами реализуется принцип ветвления, при котором каждый модуль связан с другими модулями. Следует отметить, что в гипермедиа системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук.

Как уже упоминалось ранее, на наш взгляд система самоконтроля и самопроверки является наиболее важным элементом ЭУП. Разработанная система предоставляет широчайшие возможности для самопроверки на всех этапах работы. В ЭУП реализованы интерактивные средства контроля

знаний, создана система всплывающих подсказок, наличие в конце каждого модуля списка вопросов и задач (в том числе и с решениями), что в целом позволяет определить степень усвоения изучаемого материала на каждом этапе его изучения. Все задачи и вопросы объединены в отдельные блоки: задачник и вопросник. При этом в случае использования вопросника, предусмотрена система интерактивных ответов обучаемым на каждый вопрос. При неправильном ответе учащемуся предлагается правильный развернутый ответ (путем реализации всплывающей подсказки). В случае необходимости повторного изучения неусвоенного материала организована разветвленная система гиперссылок. Вопросы разделены на три уровня сложности, включая наиболее интересные качественные вопросы, при ответе на которые необходимо проявить не только знания по теоретическому материалу, но и обладать образным мышлением. При этом в вопроснике имеются также и видео вопросы, что, несомненно, будет интересным для учащихся.

Аналогичная система контроля знаний реализована на примере решения задач. Разумеется, контроль знаний должен осуществляться не только по теоретическим основам изучаемого научного материала, но и по практическим задачам, поскольку известно, что для активного овладения конкретной предметной областью необходимо не только изучить теорию, но и сформировать практические навыки в решении задач. Разработанный задачник в ЭУП наиболее естественно осуществляет и эту функцию обучения. На выбор учащегося предоставляются задачи с решениями или без (контроль реализован также в интерактивном режиме), различного уровня сложности. При этом крайне интересными, на наш взгляд, для учащегося являются задачи с усложнением, «многоуровневые задачи», где изначально простая задача дополняется все новыми условиями. Поэтому такая задача сочетает в себе сразу несколько уровней сложности, но что самое главное раскрывает взаимосвязь различных физических явлений. Главная проблема это подбор качественных вопросов и задач, перекрывающих весь теоретический материал.

Задачник снабжен системой помощи, в виде справочника. В этом случае учащийся получает именно ту и только ту учебную информацию, которая необходима для решения конкретной задачи. Справочник представляет собой блок, содержащий основные законы, определения, формулы, физические константы и другой физический материал. Создание справочника крайне важно не только для решения задач, но и для повторения основных законов, формул и определений.

В ЭУП используются различные варианты тестирования, которые позволяют осуществлять итоговый контроль знаний с выставлением оценок. Это контрольные вопросы по теории, разнообразные упражнения и контрольные работы. Тестирование может осуществляться как по отдельным модулям, так и по всему изучаемому материалу. Следует отметить,

что тестирование важно не только учащемуся, но и преподавателю, поскольку у него появляется возможность с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия, позволяет снизить субъективность при оценке знаний. Преподавателю не нужно осуществлять утомительную проверку домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру. ЭУП в целом позволяет индивидуализировать работу с учащимся, позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на самостоятельную подготовку, а учащемуся дает возможность аккуратно оформить работу и сдать ее преподавателю в виде файла или распечатки.

Крайне важным также является то, что ЭУП обеспечивает творческую работу учащегося с объектами изучения и с моделями систем взаимодействующих объектов. Именно творческая работа способствует формированию и закреплению комплекса навыков и умений и заключается в умении применить полученные знания на практике. Учащийся должен научиться строить математические модели изучаемых процессов и явлений, проектировать алгоритмы решения конкретных прикладных задач. Для достижения этой цели в систему самоконтроля ЭУП включены интерактивные лабораторные работы, а также серия модельных программ, позволяющих не только повысить степень понимания физических явлений, но и способствует развитию у учащегося интуиции и образного мышления.

В результате можно сделать вывод о том, что разработанная система самоконтроля и самопроверки в составе ЭУП является не только мощным инструментом контроля знаний на каждом этапе учебного процесса, но и обеспечивает более глубокое понимание усвоенного теоретического материала. Кроме того данная система, несомненно, устраняет диспропорцию в содержании и насыщенности конструктивных элементов ЭУП.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аленичева Е. Электронный учебник (Проблемы создания и оценки качества) [Текст] / Е. Аленичева, И. Монастырева // Высшее образование в России. - 2001. - № 1. - С. 121-123.
2. Монастырев П. Этапы создания электронных учебников [Текст] / П. Монастырев, Е. Аленичева // Высшее образование в России. - 2001. - № 5. - С. 103-105.
3. Ланкин В. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы [Текст] / В. Ланкин, О. Григорьева // Высшее образование в России. - 2008. - № 2. - С. 130-134.

4. Овчинникова К. Электронный учебник как модель образовательного процесса [Текст] / К. Овчинникова // Высшее образование в России. - 2007. - № 9. - С. 101-105.

5. Камынина Е.Ю. Некоторые особенности создания и использования электронных учебников в образовательном процессе [Текст] / Е.Ю. Камынина, Ю.Г. Лапынин. // Современные наукоемкие технологии. - 2007. - № 12.

6. Зайцева Л.В. Разработка и использование электронных учебников [Текст] / Л.В. Зайцева, В.Н. Попко // Educational Technology & Society. - 2006. - V. 9. - № 1. - P. 411-421.

7. Сабаев И.А. Учебники электронного издания [Текст] / И.А. Сабаев // Educational Technology & Society. - 2000. - V. 3. - № 2. - P. 114-117.

Рихтер Т.В.

Особенности дистанционного обучения в развитии региональной системы высшего образования

ГОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт», Соликамск

Повышение доступности и эффективности системы высшего образования является одним из важнейших стратегических ресурсов социально-экономического развития России в XXI веке. Реформа системы высшего образования, интеграция нашей страны в единое европейское образовательное пространство актуализирует проблему реализации конституционных гарантий права граждан на его получение. Общественная стабильность, экономический рост, инвестиционная привлекательность и обороноспособность в стране немислимы без передовой и подлинно общенародной системы высшего образования, финансируемой в приоритетном порядке и развивающейся темпами, опережающими другие сферы жизнедеятельности. В Национальной доктрине образования Российской Федерации утверждается, что система образования должна обеспечить непрерывность образования в течение всей жизни человека через развитие дистанционного обучения, создание программ, реализующих информационные технологии в образовании.

Высшее образование как система формирования личности в современном обществе является целью развития образовательных систем развитых современных государств. Без развитой системы высшего образования увеличивается разрыв между потребностями рынка труда и возможностями образовательной сферы. В современной Российской экономике этот разрыв ощущается достаточно остро. Сегодня растет количество лиц, повышающих квалификацию и проходящих профессиональную переподготовку, получающих второе профессиональное образование, масштабы сис-

темы высшего образования, ее потенциал не соответствуют потребностям растущей экономики, развития социальной сферы [1].

Развитие мирового рынка дистанционного обучения в значительной мере определяет становление высшего образования и продолжается достаточно активно, чему способствует с одной стороны повышение спроса на образовательные услуги, а с другой стороны – развитие информационных технологий, рост интернет-аудитории. Развитие дистанционного обучения в системе российского высшего образования получило мощный импульс благодаря вложению средств в технологическую инфраструктуру компьютерных технологий обучения, появлению мощных телекоммуникационных каналов – и в первую очередь в регионах, на которые изначально рассчитана данная форма обучения.

На современном этапе развития системы образования перед специалистами высшей школы ставятся задачи теоретического и практического обновления содержания, технологии и качественного сервисного обеспечения дистанционного обучения.

Перечислим категории лиц, которые остро нуждаются в образовательных услугах, но не имеют возможности получить их традиционным способом в рамках сложившейся образовательной системы:

- молодежь, не имеющая возможности получить образовательные услуги традиционно в силу ограниченной пропускной способности системы образования, необходимости совмещения учебы с работой, географической удаленности от вузовских центров и другим причинам;
- лица, проходящую действительную срочную службу в рядах Вооруженных Сил России;
- лица всех возрастов, проживающие в удаленных и малоосвоенных регионах страны;
- специалисты уже имеющие высшее образование и желающие приобрести новые знания или получить второе образование;
- лица, готовящиеся к поступлению в вузы;
- лица, специфика работы которых не позволяет учиться в ритме действующих образовательных технологий;
- лица, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях;
- преподаватели различных образовательных учреждений и другие категории населения [2].

Их количество растет год от года, что связано с вполне объективными причинами – развитием телекоммуникаций, распространением и внедрением компьютерных технологий во все сферы общественной жизни, требованиями социума к конкурентоспособности специалиста, которая зачастую определяется его (специалиста) способностью к постоянному совершенствованию своей квалификации, что, в свою очередь требует не-

прерывного обращения к образованию и самообразованию, в том числе через сетевые технологии.

Анализ литературы по вопросам высшего образования показал, что исследователи достаточно глубоко и разносторонне разработали эту проблематику (А.П. Владиславлев, Х. Гуммель, А.В. Даринский, Г.П. Зинченко, О.В. Купцов, В.Г. Онушкин, Г.А. Ягодин и др.).

Однако стремительное развитие компьютерных информационных технологий, экономический рост, реализация новых образовательных правительственных программ, необходимость решения множества новых образовательных задач выявляет целый ряд противоречий, которые требуют серьезных научных исследований. В частности, анализ статистических данных, деятельности органов власти Пермского края, образовательных учреждений региона показал, что в развитии системы высшего образования на современном этапе имеются следующие противоречия:

- между растущими запросами региона в квалифицированных кадрах, реализации различных специальных образовательных программ и неспособностью региональной системы высшего образования оперативно реагировать на эти запросы, отсутствием соответствующих образовательных программ и средств их реализации;

- между высоким потенциалом дистанционного обучения в реализации образовательных программ и сравнительно низкой фактической востребованностью этой формы обучения в регионе;

- между высоким уровнем инвестиций (в сфере образования) в инфраструктуру компьютерных технологий и сравнительно низким уровнем эффективности реализации компьютерных технологий в региональной системе высшего образования;

- затраты на материально-техническое обеспечение, технологическую инфраструктуру реализации компьютерных информационных технологий непропорционально высоки по сравнению с затратами на разработку, создание и научно-методическое сопровождение обучающих программ;

- между высоким потенциалом современных компьютерных технологий и низким уровнем реализации этого потенциала в формировании административно-организационных структур региональной системы высшего образования.

Названные противоречия являются типичными в развитии современной региональной системы высшего образования.

При этом на систему высшего образования в целом проецируются заложенные в компьютерных технологиях алгоритмы и общемировые стандарты медиакоммуникаций. Этим в значительной мере определяется формирование инфраструктуры системы высшего образования в целом. Отсюда вытекает проблема исследования – каково влияние современных средств дистанционного обучения на развитие системы высшего образования в регионе [3].

Пермский край является одним из наиболее динамично развивающихся регионов России. Занимая одно из ведущих мест по капиталовложениям в сферу образования, он представляет несомненный интерес с точки зрения исследователя. В этом аспекте научное решение проблем данного региона может быть актуально для Российской системы высшего образования в целом.

На наш взгляд, ориентация региональной системы высшего образования на использование средств и технологий дистанционного обучения позволяет сформировать следующие качества и свойства:

- системность (региональная система высшего образования становится неотъемлемым компонентом Российской системы образования и мирового рынка образовательных услуг);

- использование единых стандартов (технических и образовательных) обеспечивает формирование единой системы требований к качеству образовательных услуг, единое технологическое и информационное пространство;

- открытость – реализация возможностей технологической инфраструктуры дистанционного обучения в развитии региональной системы высшего образования открывает доступ к образовательным услугам самым широким слоям населения, способствует формированию образовательных потребностей;

- конкурентность – дистанционное обучение ориентирует систему высшего образования на интеграцию в единое образовательное пространство, создает условия для объективной оценки образовательного процесса, международной аккредитации дипломов, сертификатов;

- технологичность – приоритетное использование средств дистанционного обучения в развитии региональной системы высшего образования возможно лишь при использовании передовых технологий, в которых заложены международные стандарты проектирования, разработки, том числе и образовательных программ;

- региональная востребованность – дистанционное обучение, осуществляемое через Интернет и интранет позволяет интегрировать технические и научно-методические образовательные ресурсы региона в определении и удовлетворении региональных образовательных запросов.

Все вышеперечисленное позволяет технологизировать не только использование материально-технической базы, но и разработку учебных программ.

Дистанционное образование рассматривается нами как технология, используемая в рамках существующих традиционных форм обучения, в частности, заочного, расширяя рамки последнего.

Информационно-образовательная среда дистанционного образования включает в себя систему взаимодействия субъектов процесса дистанционного обучения (ученика, сетевого учителя, куратора, методиста, психолога;

учебные материалы, сформированные в виде сетевого учебного курса и включающие основное содержание, упражнения, материалы для контроля и т.д.; доступ к дополнительным информационным источникам) и предоставляет обучаемым возможность для получения знаний, формирования практических умений и навыков, навыков познавательной деятельности как самостоятельно, так и с помощью и под руководством сетевого учителя.

В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России приводятся следующие его характерные черты:

1. Охват – одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и пр.) большого количества обучающихся.

2. Технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.

3. Социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

4. Интернациональность – экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

Дистанционное обучение представляет синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, которая базируется на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, их технических средств, предназначенных для доставки учебного материала, его самостоятельного овладения, организации диалогового обмена между объектами образовательного процесса, когда он не критичен к их расположению в пространстве и времени, а также к конкретному образовательному учреждению.

В существующих определениях дистанционного обучения формулируются его цели и структурные элементы исходя из следующих направлений: системность, открытость для широких слоев населения, независимость от времени и географии расположения потребителей образовательных услуг, использование телекоммуникационных технологий, особенности организации и реализации.

Рядом авторов приводятся модели дистанционного обучения различного целевого назначения и раскрывающие отдельные его аспекты. Когда речь идет о возможностях реализации процесса дистанционного обучения, то выделяют модели синхронного и асинхронного обучения. При использовании различных способов обучения выделяют шесть моделей – по типу экстерната, на базе одного учебного заведения, в сотрудничестве с несколькими вузами и пр. В случае рассмотрения дистанционного обучения с позиций поддержки обучения предлагаются две модели – расширения и трансформации.

Модель расширения имеет место тогда, когда преподаватель ведет занятие, технологически мало отличающееся от традиционного, расширяя его до других пространственных и временных рамок. Деятельность педагога, совокупность учебных материалов, учебная среда позволяет имитировать ситуацию обучения в аудиторных условиях, а также компенсировать утраченные каналы общения и получения учебной информации. Данная модель обучения предполагает преобразование лекции и последующего обсуждения в аудитории в индивидуальные обучающие материалы.

Модель трансформации характеризует такие формы организации дистанционного обучения, которые не имитируют традиционное обучение, а представляют собой нечто новое, специфически связанное с используемыми технологиями связи преподавателей и учащихся. Программы дистанционного обучения не обязательно являются примерами точного соответствия той или иной модели, однако знание различий между моделями важно для понимания проблем психологического и педагогического порядка, с которыми столкнулось дистанционное образование в высшей школе.

Выделяются также модели, опирающиеся на разные методы организации процесса дистанционного обучения:

- модель, основанная на кейс-технологиях, когда средством обучения являются пакет учебных и методических пособий в виде печатных материалов, аудио, видеокассеты; консультации имеют очный характер;

- модель на ТВ-технологиях, когда средством обучения становятся материалы и лекции, передаваемые с помощью телевизионных каналов; консультационные занятия проводятся специально обученным инструктором;

- модель на сетевых технологиях, где используются в основном электронные учебные средства; взаимодействие с преподавателем осуществляется через телекоммуникации;

- модель комбинированная, использующая средства из различных выше описанных моделей.

Кроме того, проектирование курсов дистанционного обучения в высшей школе должно учитывать как прошлый имеющийся опыт и уровень образованности, так и приобретаемый в процессе учебы, опираться на достигнутый уровень развития обучающегося. На основе синтеза такого предшествующего опыта происходит переход к следующему уровню образованности. Шагом индукции является достижение проектируемого уровня развития образованности обучающегося, усвоение и достижение заданных целей.

Необходимо обратить внимание и на другие проблемные составляющие – организационные, информационные (содержательные), психологические, методические. Таким образом, для реализации процесса дистанционного обучения в высшей школе на современном этапе важно готовить

не только кадровый состав, как было сказано выше, но и состав потенциальных потребителей, если речь идет об учебном процессе в вузе, т.е. студентов.

К основополагающим требованиям разработки основ создания ресурсов для системы высшего образования с использованием дистанционных технологий можно отнести следующие.

1. Обеспечение специальными мероприятиями подготовки студентов к осуществлению учебной деятельности в специфической образовательной среде.

2. Подготовка кадров, способных создавать ресурсы дистанционного обучения и квалифицированно сопровождать образовательный процесс.

3. На основе системного подхода и в соответствии с особенностями процесса дистанционного образования выработка требований и принципов, касающихся средств, форм, методов обучения и деятельности участников образования, существующих и проявляемых в специфической образовательной среде.

Говоря о мультимедийной насыщенности ресурса, мы имеем в виду возможность одновременного воспроизведения на экране компьютера и в звуке некоторой совокупности объектов, представленных различными способами (текстом, графикой, анимацией, видео, 3D моделями). При этом все эти воспроизводимые объекты должны быть объединены общим замыслом, взаимосвязаны между собой законами композиции (так что изменение одного из них вызывает соответствующие изменения других) и подчинены решению вполне конкретной методической задачи.

Для преодоления ограниченности сегодняшних сетевых ресурсов наиболее целесообразным является разработка ресурса модульной архитектуры, позволяющего сочетать в себе доступность, интерактивность и целесообразную насыщенность мультимедийными компонентами.

Технологическая инфраструктура дистанционного обучения является ведущим фактором развития региональной системы высшего образования, что соответствует целям реализации национальной программы в сфере образования.

В технологической инфраструктуре современных образовательных технологий, являющихся основой современного дистанционного обучения, заложены передовые алгоритмы современного менеджмента, применение которых необходимо в развитии организационных структур системы высшего образования.

В заключение отметим, что анализ современных средств обучения, в том числе открытых образовательных мультимедийных систем, основой которых являются электронные образовательные ресурсы нового поколения, спроектированные на основе принципов модульности, вариативности, интерактивности и мультимедийности, а также анализ использования указанных средств в процессе традиционного и дистанционного обучения в

высшей школе позволяет надеяться, что их внедрение в практику почти полностью обеспечит эффективное решение содержательных проблем, а также частично методических и психолого-педагогических проблем дистанционного обучения.

Региональная система высшего образования может гарантировать качественные результаты предоставления образовательных услуг при условии интеграции в учебном процессе современных высокотехнологичных форм дистанционного обучения с традиционными.

Наличие развитой системы высшего образования на основе телекоммуникационных средств дистанционного обучения позволяет активизировать привлечение частного капитала в образовательную сферу региона, оказывать влияние на формирование образовательных потребностей населения.

Результаты исследования показали, что при примерно равном техническом и программном оснащении, сравнимом уровне владения формами дистанционного обучения экспериментальная группа показала качественные отличия в работе (формируются новые структуры, связи, отношения). Заложенные в технологической инфраструктуре дистанционного обучения передовые технологии менеджмента при соответствующей целевой установке позволяют на современном уровне интегрировать кадровый и технический потенциал региона в решении задачи развития региональной системы высшего образования.

Система высшего образования для региона выступает как механизм воспроизводства и функционирования сложной социальной деятельности посредством формирования личности, способной решать современные задачи, являющейся важнейшим фактором социокультурного развития.

Региональная система высшего образования в аспекте пилотной реализации разработанной структурно-функциональной модели выступает ведущим фактором и координатором решения такой междисциплинарной задачи как формулирование регионального образовательного заказа. В этой работе необходима интеграция усилий специалистов самых разных направлений: экономистов, социологов, психологов, бизнесменов, культурологов, политиков, педагогов. Изучение и формулирование в конкретных положениях регионального образовательного заказа на среднюю и дальнюю перспективу требует глубоких научных исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 192 с.
2. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография. – СПб.: Астерион, 2009. – 188 с.

3. Калмыков А.А. и др. Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию. – М., 2005. – 180 с.

Романова О.В.

Опыт использования информационных и коммуникационных технологий в системе учебной работы педагогического вуза

Педагогический институт Южного Федерального университета, г. Ростов-на-Дону

Динамично развивающееся общество характеризуется сильным влиянием на него информационных и коммуникационных технологий, которые проникают во все области человеческой деятельности, в том числе и в образование, и обеспечивают движение информационных потоков в обществе, образуя мировое информационное пространство.

Главным назначением современной системы обучения в вузах является подготовка специалистов, способных к эффективной и плодотворной работе в информационном потоке:

- специалистов способных работать с информационными источниками (научной, справочной литературой, первоисточниками), получать необходимую информацию, используя информационно-коммуникационные технологии;
- аналитически её перерабатывать, применяя логические умения сравнивать;
- сопоставлять, синтезировать, систематизировать информацию;
- преобразовать в знания и представлять в интеллектуальном продукте и т.д.

На эти цели направлены новые ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование».

В Педагогическом институте Южного федерального университета было проведено анкетирование, выявляющее отношение преподавателей вуза к использованию информационных технологий и электронных ресурсов в учебном процессе. 85% преподавателей считают обязательным компонентом современного педагогического образования профессиональную компетентность в области использования ИКТ в учебном процессе, остальные же склоняются к мнению о том, что она необходима, но не обязательна. Все преподаватели вуза на вопрос о целесообразности использования ИКТ в учебном процессе ответили положительно. Большинство преподавателей своей целью ставили повышение эффективности учебного процесса за счет модернизация системы средств обучения и осуществления обратной связи; интенсификация учебного процесса за счет повышения темпа и индивидуализации обучения; увеличение информационной емкости занятия; и только 20% – развитие личности обучаемого, повышение его уровня креативности, способности к альтернативному мышлению, хотя это является главной целью современной образовательной системы и

то к чему должен стремиться каждый преподаватель на своей отдельно взятой дисциплине, используя в этих целях современные технологии обучения.

Анализ нашего исследования показал, что все преподаватели разрабатывают самостоятельно электронные ресурсы для объяснения нового материала. Изменилось и качество этих электронных ресурсов. Опыт показал, что студенты устают от текстовых презентаций, в лучшем случае бездумно переписывают информацию, представленную на слайдах. Презентации должны быть активны, вызывать познавательный интерес, и активизировать внимание студентов. Меняются методы, приемы и технологии обучения – стали активно использоваться смешанные технологии обучения, где присутствуют традиционные методы и элементы дистанционных форм обучения, проблемные лекции с использованием информационных технологий и технологий Интернет. В отличие от традиционной лекции, знания при таком обучении вводятся опосредованно. Проблемная лекция начинается с постановки проблемного вопроса, на который в ходе обсуждения необходимо ответить. Моделируется профессиональная дискуссия. Такой тип лекции строится на деятельности студента приближенной к исследовательской. Большая часть теоретического материала таких лекций дается на самостоятельную проработку, лекции носят установочный, консультирующий характер и презентация должна этому соответствовать.

При проведении занятий активно используются интерактивные доски с выходом в Интернет, которые создают дополнительные возможности по использованию электронных ресурсов. На лекциях, семинарах по методике преподавания предмета студентам представляются различные образовательные сайты, которые они могут использовать в целях саморазвития и самообразования. Например, центр современных образовательных технологий – <http://centersot.org/> – открытая социальная среда для взаимодействия школьников, педагогов и родителей может предложить поучаствовать в различных мастер-классах, научно-практических конференциях, принять участие в обсуждениях актуальных методических проблем в режиме реального времени.

Также можно показать передовые разработки учителей: конспекты современных уроков, электронные ресурсы. На занятиях мы используем сайты учителей – <http://tana.ucoz.ru>, <http://osievskaja.narod.ru/otkrurok.html> в которых можно найти методические разработки уроков на основе передовых технологий, электронные ресурсы, разработанные учителями, занимательный материал по предметам и многие другие новинки, разработанные учителями. На лекционных и практических занятиях по методике можно показать студентам образовательные сайты, которые они могут использовать в целях саморазвития и самообразования. Например, Центр современных образовательных технологий (<http://centersot.org/>) - открытая социальная среда для взаимодействия школьников, педагогов и родителей,

может предложить поучаствовать в различных мастер-классах на тему использования инновационных технологий в учебном процессе, научно-практических конференциях, принять участие в обсуждениях актуальных методических проблем в режиме реального времени.

Кроме этого, наши преподаватели пользуются электронными образовательными ресурсами, разработанными специалистами на основе интерактивных активно-деятельностных технологий обучения. Именно эти технологии позволяют надеяться на реальную возможность расширения функционала самостоятельной учебной работы студентов – полезного с точки зрения целей образования и эффективного с точки зрения временных затрат. Так, мы широко используем на практических занятиях виртуальную химическую лабораторию, электронные учебники и учебные пособия по биологии и химии, пользуемся электронными пособиями по педагогике и психологии.

На сегодняшний день практически не стоит проблема доступа наших студентов к выходу в Интернет. По нашим опросам более 90% студентов нашего вуза имеют персональный компьютер и могут использовать ресурсы Интернет в учебных целях. Конечно, есть и проблемы: до сих пор не на всех кафедрах вуза имеются кабинеты для самостоятельной работы студентов, оснащенных компьютерами с выходом в мировое информационное пространство, а если и есть, то доступ ко многим ресурсам учебного назначения (учебные видеоролики, электронные учебники и учебные пособия) закрыт. Кроме того, не все преподаватели на рабочем месте имеют персональный компьютер. По данным того же эксперимента, многие преподаватели (70%) не удовлетворены техническим оснащением нашего учебного заведения.

Использование коммуникационных технологий вызвало еще одну большую проблему - проблему плагиата. Наши студенты, готовясь к занятиям (творческие работы), а также при написании работ научно-исследовательского характера (курсовых, различного уровня выпускных квалификационных) используют ресурсы Интернет в неизменном виде, часто не ссылаясь на первоисточники. Имея такой опыт, пытаюсь бороться с этим, мы стараемся проверить все работы в программе Антиплагиат, а также формулирует темы заданий творческого характера - более проблемными и конкретными. Например, в магистратуре по дисциплине «ИКТ в науке и образовании» нами были даны такие темы для анализа и представления: «Ценностно-смысловые характеристики процесса информатизации школ России» или «Выявление соотношений и педагогических интерпретаций понятий «культура», «знание», «информация», «информационные технологии», вместо обычных формулировок тем: «Использование информационных технологий в школе» или «Основные понятия информатизации образования». Не все студенты справляются с такими заданиями с первого раза, многие студенты изначально представляют доклады не по теме, не

найдя в Интернете ресурсы под такими названиями. По результатам обсуждения, видя свои недочеты, ошибки, дорабатывают доклады, используя большее количество источников информации. Таким образом, мы инициируем творческую деятельность студента.

Интернет открыл новые возможности при работе со студентами заочного отделения. В учебных целях для обмена информацией мы используем электронную почту. Проверка контрольных работ, самостоятельных индивидуальных заданий, черновиков дипломных работ, консультации давно происходит в режиме такой переписки.

Также для этих целей мы используем Цифровой кампус ЮФУ – incampus.ru – это уникальный инновационный информационно-коммуникационный портал поддержки образовательной деятельности на основе современных интернет-технологий, проект, объединивший всех участников учебного процесса вуза в единое информационное сообщество. В единый сайт объединили все элементы образовательной среды и образовательные ресурсы, а именно: электронный деканат, расписание и учебные планы, показатели учебной деятельности, отчетность, информационные сайты, системы управления, образовательные материалы и много другое. Неоспоримым достоинством цифрового кампуса является то, что он позволяет предоставить одинаковый набор учебных сервисов и информационных услуг для различных форм обучения – очной, дистанционной или заочной. Кроме того, его использование актуально и для профессионального развития педагогов, поскольку кампус предоставляет преподавателю достаточный набор информационных сервисов не только для поддержки традиционного учебного процесса, но и для осуществления его в интерактивной электронной форме: контрольные, семинары, научные конференции в виде телеконференций и многие другие возможности.

Наши преподаватели выставляют материалы для студентов: тексты лекций, презентации к лекциям, задания для практических работ, учебно-методические рекомендации, вопросы к обсуждению на семинарах, назначают консультации, включают студентов в сообщества, привлекают к участию в обсуждении актуальных методических проблем и т.д.

В отдельных кабинетах интерактивные доски укомплектованы системой электронного голосования. С помощью этой системы мы опрашиваем студентов, можем быстро получить результат и оценку. Все ответы высвечиваются на экран и анализируются.

Не только преподаватели собирают электронный материал для проведения занятий, но и студенты представляют к зачету или экзамену свои электронные портфолио. В портфолио накапливаются разнообразные продукты самостоятельной научной и учебной работы, что позволяет получить объективную оценку результатов обучения и учитывать, оценивать достигнутые результаты в разнообразных видах деятельности – учебной, самостоятельной, творческой, что является важным элементом практико-

ориентированного, деятельностного подхода к обучению. Студенты разрабатывают электронные конспекты лекций, раздаточный материал, подбирают в Интернете учебные видеофрагменты, которые можно использовать на уроках. Просматривая папки своих однокурсников, студенты учатся создавать собственные методически грамотные электронные ресурсы, а также анализировать и оценивать разработки.

В заключении хочется отметить, что деятельность преподавателя по подготовке к занятиям такого рода требует больших затрат времени. Хотелось бы, чтобы это время было включено в учебную нагрузку преподавателей и отражено в его рабочем расписании, только тогда преподаватели будут стремиться целесообразно использовать современные технологии обучения на должном уровне. А студенты будут обеспечены качественным методическим сопровождением их учебной деятельности, что не может не сказаться на качестве формирования их профессионально-педагогической компетентности.

Субаев М.И.

Применение электронных учебников в преподавании экономических дисциплин

Технологический институт – филиал Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии, г.Димитровград

Процесс вхождения ВУЗа в мировое образовательное пространство требует совершенствование, а также серьёзную переориентацию компьютерно-информационной составляющей. Вторая половина XX века стала периодом перехода к информационным обществам. Лавинообразный рост объёмов информации, принял характер информационного взрыва во всех сферах человеческой деятельности. Информационный взрыв породил множество проблем, важнейшей из которых является проблема обучения. Особый интерес представляют вопросы, связанные с автоматизацией обучения, поскольку "ручные методы" без использования технических средств давно исчерпали свои возможности. Наиболее доступной формой автоматизации обучения является применение ЭВМ, то есть использование машинного времени для обучения и обработки результатов контрольного опроса знаний студентов. Всё большее использование компьютеров позволяет автоматизировать, а тем самым упростить ту сложную процедуру, которую используют и преподаватели при создании методических пособий. Тем самым, представление различного рода "электронных учебников", методических пособий на компьютере имеет ряд важных преимуществ. Во-первых, это автоматизация как самого процесса создания таковых, так и хранения данных в любой необходимой форме. Во-вторых, это работа с практически неограниченным объёмом данных. Создание компьютерных

технологий в обучении соседствует с изданием учебных пособий новой генерации, отвечающих потребностям личности студента. Учебные издания новой генерации призваны обеспечить единство учебного процесса и современных, новационных научных исследований, т.е. целесообразность использования новых информационных технологий в учебном процессе и, в частности, различного рода так называемых "электронных учебников". Эффект от применения средств компьютерной техники в обучении может быть достигнут лишь тогда, когда специалист предметной области не ограничивается в средствах представления информации, коммуникаций и работы с базами данных и знаний. Сегодня недостаточно разработаны критерии оценки компьютерных программ по экономике и практическая методика применения электронных учебников в обучении экономике.

Электронный учебник необходим для самостоятельной работы студентов при очном и, особенно, дистанционном обучении потому, что он облегчает понимание изучаемого материала за счет иных, нежели в печатной учебной литературе, способов подачи материала: индуктивный подход, воздействие на слуховую и эмоциональную память и т.п.; допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и амбициями; освобождает от громоздких вычислений и преобразований, позволяя сосредоточиться на сути предмета, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач; предоставляет широчайшие возможности для самопроверки на всех этапах работы; дает возможность красиво и аккуратно оформить работу и сдать ее преподавателю в виде файла или распечатки; выполняет роль бесконечно терпеливого наставника, предоставляя практически неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок и проч.

Электронный учебник полезен на практических занятиях в специализированных аудиториях потому, что он позволяет использовать компьютерную поддержку для решения большего количества задач, освобождает время для анализа полученных решений и их графической интерпретации; позволяет преподавателю проводить занятие в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта; позволяет преподавателю с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания учащихся, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия. Электронный учебник удобен для преподавателя потому, что он позволяет выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на дом; позволяет индивидуализировать работу со студентами, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий.

Современная степень развития коммуникационных ресурсов открыла перед разумным человечеством новые горизонты на поле образовательной деятельности, но при этом поставила и новые задачи. Бурное развитие информационных технологий, медленное, но неуклонное превращение компьютера из сакрального предмета, доступного лишь узкому кругу посвященных, в явление повседневной обыденности, появление Internet и т.д. - все это рано или поздно должно было затронуть и такую традиционно консервативную область, как отечественное образование. В последние годы все мы стали свидетелями появления сначала англоязычных, а затем и отечественных электронных энциклопедий, предоставляющих пользователям принципиально новые "степени свободы" нежели их традиционные, "бумажные" аналоги. Отсюда уже один шаг оставался до попыток создать принципиально новые учебные пособия - электронные учебники. В настоящее время, когда процесс создания таких учебников уже вышел за рамки отдельных частных экспериментов, когда предпринимаются активные попытки внедрить их в учебный процесс, и на этом пути уже накоплен некоторый опыт, можно, наконец, говорить о том, что определение самого термина "электронный учебник" и его концепция, которую первопроходцы-энтузиасты нащупывали практически вслепую, начинает, наконец, проясняться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Российские электронные издания: Каталог.— Вып. 4: Новые поступления в гос. Депозитарий / Авторы—составители: Вигурский К.В., Глушкова О.Л., Негадова В.И. (под общ. ред. Антопольского А.Б.) — М.: НТЦ "Информрегистр", 2000.
2. Агеев В.Н. Электронная книга: Новое средство соц. коммуникации. М.: 1997.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Авдони́на И.А.

**Игровые технологии как инструмент формирования
компетентностного подхода в образовании**

Технологический институт – филиал ФГОРУ ВПО «Ульяновская ГСХА», г. Димитровград

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил.

Основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. 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. Компетенция - это владение, обладание человека соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентность - это, прежде всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум.

Компетенция не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Компетенция одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности.

Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. ценностно-смысловые компетенции;
2. общекультурные компетенции;

3. учебно-познавательные;
4. информационные;
5. коммуникативные;
6. социально-трудовые;
7. компетенции личностного самосовершенствования.

В практике образования существует множество инструментов (методик, технологий), способствующих формированию компетенций учащихся.

Ниже хочется остановиться на одном из таких инструментов – игровых технологиях.

Система деловых игр при обучении студентов на экономическом факультете строится на ряде факторов:

- игры составляют систему формирования профессиональных компетенций специалиста-бухгалтера на протяжении всего периода обучения, развиваясь от простых к сложным на различных этапах обучения;

- они способствуют интеграции различных дисциплин, приобретая комплексный характер;

- содержание деловых игр, моделирование деятельности руководителей и специалистов строится на связи теоретического обучения с производством.

Таблица 1 – Система деловых игр в формировании профессиональных компетенций бухгалтера в рамках дисциплины «Менеджмент»

| Тема деловой игры | Этап обучения | Формулируемые профессиональные компетенции |
|---|--|---|
| «Ярмарка кадров» | По результатам изучения модуля «Технология трудоустройства», тем «Коммуникации», «Мотивация» | Формирование умений и навыков составления резюме, проведения собеседования, навыки межличностного общения |
| «Кораблекрушение» | По результатам изучения темы «Принятие управленческих решений» | Формирование навыков принятия управленческих решений, навыки межличностного общения |
| Тренинговые упражнения «Понять другого», «Глухой телефон» | В процессе изучения темы «Коммуникации» | Формирование навыков межличностного общения, умения слушать и слышать друг друга |
| «Одиночка» | Управленческие решения, Коммуникации | Формирование умений анализировать ситуации, слушать и быть услы- |

| | | |
|--|--|--|
| | | шанным; навыки принятия рационального решения. |
|--|--|--|

Отличительной особенностью системы деловых игр на экономическом факультете является то, что в ходе подготовки к ним и их проведения студенты постоянно осуществляют самостоятельную деятельность на всех этапах, начиная от распределения функций и ролей между собой в соответствии с игровой ситуацией и далее – в процессе:

- осуществления разнообразной организационной деятельности, подготовки необходимой документации, образцов и т.д.;
- сбора, обработки и анализа реальной фактической экономической, правовой и другой информации;
- разработки предложений, системы мероприятий или решений;
- защиты своих проектов, позиций от лица конкретного «специалиста» или «руководителя» - на заключительном этапе деловой игры.

В табл. 1 дан перечень деловых игр, используемых на дисциплине «Менеджмент», способствующих формированию, в частности, профессиональных компетенций.

Для разработки деловой игры принципиальными моментами являются определение темы и целей. Так, например, в теме могут быть отражены: характер деятельности; масштаб управления; состав инстанций и условия обстановки.

При определении целей разработчику важно ответить на несколько принципиальных вопросов:

- 1) Для чего проводится данная деловая игра?
- 2) Для какой категории обучаемых?
- 3) Чему именно следует их обучать?
- 4) Какие результаты должны быть достигнуты?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Смелова В.Г. Ролевая игра и театрализация как средства присвоения предметного знания на уроках // Методист. – 2009. - №8
2. Хамнушкина М.Н. Что дает игра?! // Специалист.- 2008. - № 5
3. Юрьева Е.В. Имитационный тренинг и ролевая игра // Специалист.- 2006. - № 6
4. Клевцова Ж.И. Активизация мыслительно-творческой деятельности студентов посредством использования метода игрового проектирования // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-практическому журналу «СПО». – 2008. - №10

Белянцева В.Б.

Использование информационных технологий в диагностике физической подготовленности студентов

Технологический институт – филиал ФГОУ ВПО
«Ульяновская ГСХА» г. Димитровград

Тенденция развития современного общества, его ярко выраженная информатизация, обосновывает необходимость все более широкого применения информационных технологий в сфере образования. Особенно возрастает значимость создания и использования информационных банков данных кафедр физического воспитания. Это объясняется тем, что способы хранения и обработки информации, которые применяются в настоящее время в управлении физическим воспитанием, связаны с большими затратами времени и ручного труда и не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к системам управления физической подготовкой студентов.

Интенсификация умственного труда, снижение двигательной активности и увеличение заболеваемости студентов повышают роль физического воспитания в вузе как средства восстановления и оздоровления

Дальнейшее совершенствование учебного процесса на кафедре связано в основном с разработкой лично ориентированных технологий, индивидуального подхода – дифференцированной оценкой физической подготовленности студентов, а это требует оперативного контроля за физическим состоянием, обоснованных нормативов оценки физической подготовленности.

Ручные методы обработки информации не могут обеспечить полноценное решение этих задач. Поэтому в связи с необходимостью своевременного и оперативного получения информации при расчете и анализе результатов тестирования, информатизация физического воспитания в вузе становится все более актуальной.

Компьютеры превратились в универсальные средства для обработки всех видов информации, используемых человеком. С помощью программ для компьютера можно выполнить преобразования полученной информации [4].

Статистическая обработка данных дает возможность:

1. Получить возрастные нормы для каждого изучаемого параметра;
2. Определить относительное место студента в группе и параллели;
3. Провести ранжирование студентов по заданному параметру;
4. Выделить группы студентов с высокими и низкими показателями;
5. Отследить динамику изменений от года к году;
6. Провести сравнение групп по заданным параметрам;
7. Получить сравнительную оценку качества работы учителя.

Обязательным элементом обучения является анализ. Он не только отражает результаты совместной деятельности учителя и ученика, но также представляет основу для корректировки и дальнейшего её совершенствования. Эта работа предполагает проведение диагностических срезов. В результате преподаватель получает материал, отражающий уровень физической подготовленности отдельных студентов и группы в целом

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения.

Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику развития физических качеств.

Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при определении физического развития студентов [1,2].

Только после сбора и анализа информации, можно четко определить цель и задачи управления процессом физического воспитания. Без этого выработать педагогически грамотную стратегию обучения и воспитания, невозможно. Определяется цель ближняя и дальняя, планируется конечный результат за время обучения в вузе и перспективы дальнейшего физического совершенствования после окончания вуза.

Введение мониторинга и диагностики обусловлено необходимостью гуманизации образовательного процесса, отношения к студенту, как активному, сознательному, равноправному его участнику

В конечном итоге, любое исследование в области физической культуры, пытается решить проблему поиска эффективных условий, способов, средств, обеспечивающих повышение уровня физического культуры студентов

Заинтересовать, привлечь студентов к занятиям физическими упражнениями можно, лишь в том случае, если они будут видеть, пусть небольшой, но зримый результат своей работы. Целевой же результат вытекает из реальных возможностей каждого ученика. [3]. Целевая ориентация индивидуальна, она может изменяться по периодам жизни человека. Так поэтапно формируется мотивация достижения [10].

Предлагаем следующую модель диагностики физической подготовленности студентов с использованием персонального компьютера. Модель представлена набором действий (процедур) с обоснованием их необходимости, на базе материалов исследования.

Цель исследования:

Разработка структурной модели самостоятельной диагностики физической подготовленности студентов.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Обосновать необходимость разработки модели.
3. Экспериментально проверить эффективность разработанной технологии в учебном процессе.

Объект исследования: учебный процесс по физическому воспитанию, **Предметом исследования** – применение персональных компьютеров при обработке результатов физической подготовленности студентов.

Гипотеза исследования состоит в том,

*что привлечь студентов вуза к занятиям физической культурой можно, отслеживая индивидуальную физическую подготовленность, используя компьютерные технологии;

* работа на персональном компьютере при обработке показанных результатов по физической подготовке должна стать самостоятельным генерированием студентами нового знания в условиях учебного процесса. Такое генерирование должно осуществляется, как самостоятельное исследование, в результате которого формулируется новое знание, им самим полученное в результате исследования своих личных показателей по физической подготовке. Результат – личность выпускника вуза с высоким уровнем развития рефлексии.

Организация исследования.

Исследование проводилось поэтапно на базе Технологического института в течение 2007-2011 уч. гг. В исследовании участвовало 166 студентов 1-х, 2-х, 3-х, 4-х курсов, все испытуемые были участниками эксперимента. Каждый год, количество студентов увеличивалось за счёт студентов нового набора.

Организация эксперимента начинается с приказа по институту о проведении мониторинга физической подготовленности студентов. На кафедре физического воспитания утверждаются количество и вид физических упражнений. Отбор тестов проводится с учетом требований госстандарта и имеющихся в литературе рекомендаций и программ по физическому воспитанию учащихся.

С перечнем мониторинговых упражнений, студенты знакомятся заранее. [5,6,7].

Диагностическая работа ориентирована, прежде всего, на применение домашних компьютеров. По данным нашего анкетного опроса более 50% студентов 1-3 курсов имеют дома компьютеры. Это позволяет каждому студенту работать в удобном для него режиме. Студенты могут также работать в компьютерных классах и на компьютерах методического кабинета кафедры физического воспитания с консультативной поддержкой дежурного преподавателя и лаборанта.

Студенты, в своих компьютерах хранят всю информацию о физической культуре: перечень мониторинговых упражнений, таблицы оценки,

требования госстандарта, показанные на занятиях по физической культуре результаты, фотографии, учебные фильмы, домашние задания, темы рефератов, экзаменационные вопросы и другую полезную и необходимую информацию. Особое внимание уделяется мониторинговым упражнениям.

По данным индивидуального мониторинга, по окончании семестра, каждый студент в группе строит в программе Microsoft Excel лепестковую диаграмму (рис. 1).

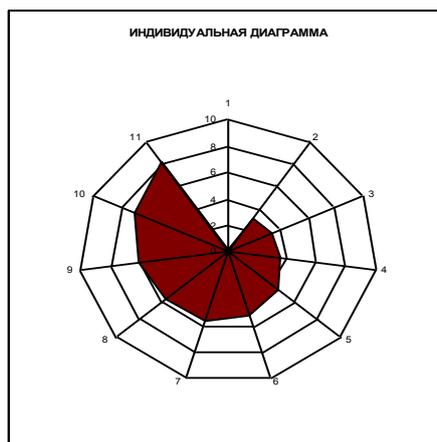


Рис. 1. Пример индивидуальной диаграммы

У девушек восемь мониторинговых упражнений, у юношей одиннадцать.



Рис. 2.

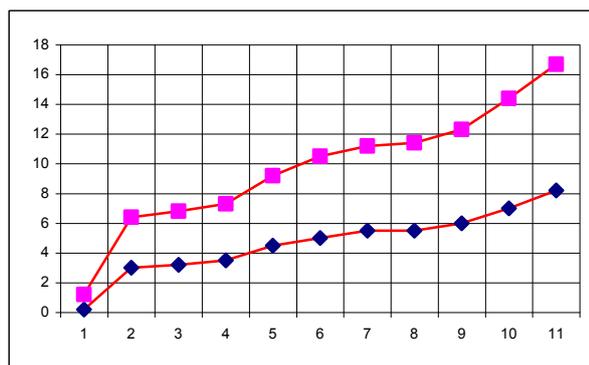


Рис.3

Индивидуальная диаграмма показывает гармоничность развития физических качеств и наглядно демонстрирует ведущие физические качества. Перед построением личной диаграммы, результаты в баллах располагают в порядке возрастания значений. В этом случае диаграмма получается в виде

«ракушки». Идеальный вариант, когда диаграмма имеет вид замкнутого круга.

Далее выстраивается гистограмма, показывающая уровень показателей в отдельных упражнениях (рис. 2).

Индивидуальные графики позволят наглядно, по годам обучения, проследить динамику улучшения показателей в каждом упражнении (рис. 3).

После построения лепестковой индивидуальной диаграммы, студенты вычисляют средний балл и определяют свой рейтинг в группе, построив групповой график (рис. 4).



Рис. 4

Строгий учёт индивидуальных достижений каждого студента, определение среднего балла, даёт возможность планирования дальнейшего обучения, направленного на повышение его уровня.

Все студенты дневного отделения в конце 7-го семестра проходят итоговую аттестацию. Одним из ее компонентов, наряду со сдачей контрольных нормативов по общефизической и специальной подготовке, является оценка знаний теоретического и методического разделов учебной программы

Студент представляет электронный вариант диаграмм и графиков за весь период обучения. На экзамене по дисциплине «Физическая культура» студент должен иметь при себе весь исследовательский мониторинговый материал, сделать заключение по развитию индивидуальных физических качеств и динамике их развития.

Именно эта направленность на исследовательский характер всей системы вузовского образования отражает современный этап его реформирования, позволит реализовать образовательную часть физической культуры, расширить и углубить систему специальных знаний.

Во время проведения эксперимента студенты экспериментальных группы занимались статистической обработкой результатов – вычисляли

средний балл, строили в компьютере индивидуальные диаграммы, выстраивали групповой график и график послойного описания. Сравнивали свои показатели с запланированными. Докладывали результаты своих исследований на конференциях. На этом исследования не заканчивались, а продолжались далее на протяжении всего периода обучения.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что за четыре года средние групповые величины всех фиксируемых показателей физической подготовленности студентов, обучающихся по экспериментальной программе, статистически достоверно улучшились.

Причем повышение результатов педагогического тестирования наблюдалось после каждого года обучения, вплоть до окончания педагогического эксперимента.

Сравнение результатов, показанных студентами, обучающихся в экспериментальных условиях, с показателями студентов обучающихся по традиционной системе, показывают, что студенты экспериментальных групп осмысленнее относятся к дисциплине «Физическая культура», уровень образовательной мотивации у них выше.

Все рекорды институт по физической подготовке в отдельных упражнениях установили студенты экспериментальных групп, спортивные команды по видам спорта, почти на 90% состоят из них. Это результат рефлексии и последующей мотивации в процессе научной обработки показанных результатов.

Обучение путём исследования научной информации (показателей физической подготовленности) не только обеспечивает качественный показатель вузовского стандарта образования, но и одновременно развивает теоретическое, исследовательское мышление студентов, способствует мотивации к физическому совершенствованию.

Выводы.

В реальной практике учебного заведения полноценно реализовать цели теоретического и методического разделов дисциплины "Физическая культура" крайне затруднительно. С одной стороны, чтобы учащиеся овладели знаниями, методами и средствами этих разделов хотя бы на уровне применения в типовых ситуациях, необходимо потратить на обучение и контроль его результатов немало времени. С другой стороны, расходовать время учебных занятий не на физические упражнения в современных условиях явно не рационально.

Поскольку в условиях дефицита времени трудно ожидать дополнительного увеличения объема учебных занятий по физическому воспитанию, применение информационных технологий обучения в преподавании физической культуры позволяет реализовать требования теоретического и методического разделов типовых учебных программ посредством самостоятельной внеаудиторной учебной работы студентов, сохраняя тем самым аудиторные часы для занятий физическими упражнениями.

Для повышения эффективности восприятия учебного материала, связанного с двигательной деятельностью, исключительно большое значение имеют различные формы и средства представления теоретической информации, а применяемые при этом технологии интерактивного взаимодействия способствуют мотивации к самостоятельной образовательной деятельности и познавательной активности студентов [8,9]. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о качественном увеличении познавательной активности у студентов. Предложенная нами методика, способствует более высокому уровню активизации познавательной деятельности за счет глубокой актуализации теоретических знаний, более тесной связи теории и практики.

Полученные результаты готовы к внедрению в практику и могут быть использованы в профессиональной деятельности преподавателей физической культуры учебных заведений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. -271с.
2. Козлов Д.В. Двигательная активность и её значение в формировании творческого потенциала студенческой молодёжи. //Актуальные вопросы физической культуры и спорта: Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. – Томск: Изд-во ТГПУ. 2008. – С. 277-281.
3. Бальсевич В.К. От высоких информационных технологий - к спортивным победам //Теор. и практ. физ. культ., 2000, № 10, с. 56.
4. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников, М., 1975.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения, М.,1977.
6. Белянцева В.Б. Организация самостоятельных занятий по программе домашнего задания по физкультуре. Димитровград: ДМТКМП, 2005, 15с
7. Богданов В.М., Пономарев В.С., Соловов А.В. Образование в области физической культуры с помощью компьютерных технологий // Тезисы докл. междунар. конф. ЮНЕСКО "Образование взрослых - шаг России в XXI век (импульс V-ой Гамбургской конференции по образованию взрослых)". - Нижний Новгород: ННГАСУ, 1999. - Часть 2, с. 93-94.
8. Богданов В.М., Пономарев В.С., Соловов А.В. Использование современных информационных технологий в теоретической и методико-практической подготовке студентов по физическому воспитанию // Материалы Всероссийской научн. практ. конф. "Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий". СПб.: СПб. гос. педаг. ун., 2000. - Часть 2, с. 23-24.

9. Муравьев В.И., Ворожко Ю.В. Философские и теоретико-социологические аспекты знания о физической культуре и спорте: Учеб. пос. - Омск: СибГАФК, 2001. - 36с.

Блинникова Л.Г., Ревкова Л.С.

Применение таблиц-схем в преподавании высшей математики

Рязанский институт (филиал)

Московского государственного открытого университета

Проблема применения таблиц в преподавании различных дисциплин не нова. Основное преимущество таблиц состоит в том, что они помогают формировать прочные знания, учат студентов тому, как наиболее точно и быстро находить ответ при решении учебно-познавательных задач, а это так необходимо при подготовке молодых специалистов.

В связи с модернизацией учебных программ в соответствии с ФГОС ВПО при переходе на многоступенчатую систему образования, серьезнейшее значение приобретает ликвидация фактов перегрузки учащихся, вызванных, в частности, перенасыщением программ необязательным, второстепенным материалом, что затрудняет привитие студентам набора ключевых компетенций, определяющих их успешную адаптацию в обществе.

Опыт убеждает, что эффективность использования таблиц в значительной степени определяется их простотой и доступностью.

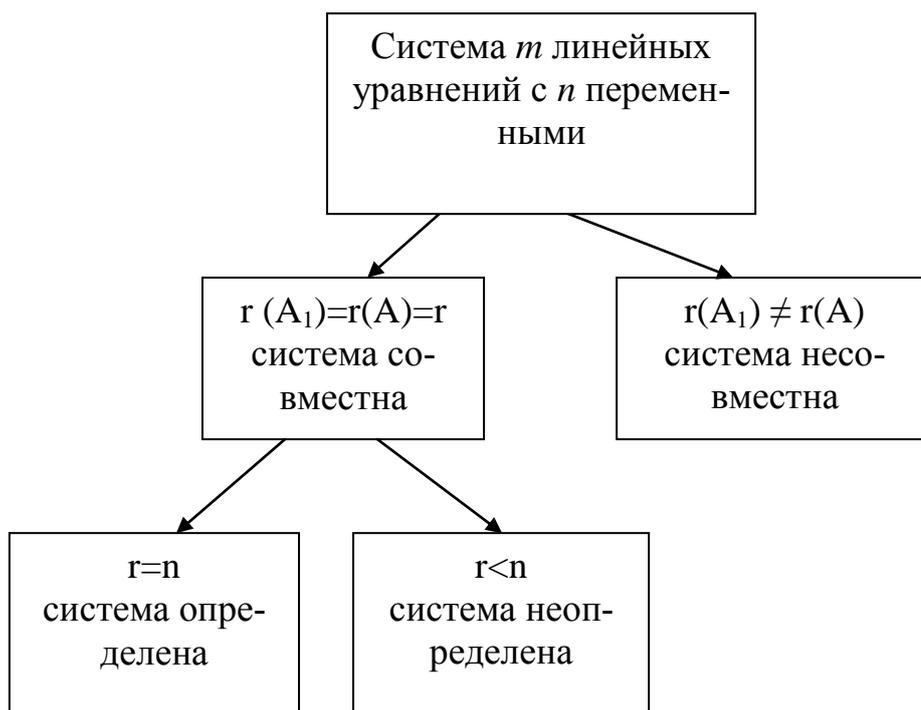
Таблицы – это сжатая информация, которая помогает обобщать и систематизировать знания; в одной таблице может быть заключено столько сведений, сколько их содержится в нескольких параграфах учебника.

Большое распространение получили так называемые таблицы – схемы, представляющие собой организацию теоретического материала в форме графического изображения, которое обнаруживает и зрительно подчеркивает соотношение и зависимость между математическими понятиями и формулами.

В качестве примера приведем схему «Исследование систем линейных алгебраических уравнений».

Применение таблиц позволяет сэкономить время на занятии, повысить уровень наглядности, разнообразить учебный процесс. Использование таблиц обеспечивает качественное восприятие учебного материала, способствует быстрому, но осмысленному и прочному его запоминанию.

Схема является не столько иллюстрацией, которая дается параллельно с устным или письменным изложением теоретического материала, сколько ключом к решению практических задач.



Здесь $r(A_1)$ – ранг расширенной матрицы системы, $r(A)$ – ранг основной матрицы, r – ранг системы.

Так, например, таблица решений ЛОДУ второго порядка с постоянными коэффициентами позволяет легко записать общее решение для любого уравнения:

| Корни характеристического уравнения $k^2 + pk + q = 0$ | Общее решение ЛОДУ $y'' + py' + qy = 0$ |
|---|--|
| $k_1 \neq k_2$ | $y = C_1 e^{k_1 x} + C_2 e^{k_2 x}$ |
| $k_1 = k_2 = k$ | $y = e^{kx} (C_1 + C_2 x)$ |
| $k_{1,2} = \alpha \pm i\beta$ | $y = e^{\alpha x} (C_1 \cos \beta x + C_2 \sin \beta x)$ |

Классическими примерами математических таблиц являются таблицы производных, интегралов, эквивалентных бесконечно малых функций.

Работа с таблицами и схемами учит умению выделять главное в изучаемом материале, отбирать и использовать информацию, способствует развитию логического мышления; все это позволяет развить нужные компетенции у студентов.

Для инженерного образования проблема профессиональной компетентности имеет первостепенное значение, именно она определяет основную цель деятельности педагогических коллективов – создание условий

для подготовки специалиста завтрашнего дня, способного к самостоятельной работе, принятию оптимальных решений в нестандартных ситуациях.

Сегодня знания постоянно меняются, поэтому от выпускников инженерных вузов требуется готовность к совершенствованию и развитию своего интеллектуального и общекультурного уровня, стремление к личностному и профессиональному росту, повышению своей квалификации и мастерства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Журбенко Л.Н., Никонова Г.А., Никонова Н.В., Нуриева С.Н., Дегтярева О.М. Математика в примерах и задачах: Учебное пособие. – М.:ИНФРА-М, 2009. – 373 с.

2. Л.Г. Блинникова, Л.С. Ревкова «Некоторые аспекты преподавания математики в современном техническом вузе» – Математика и математическое образование. Теория и практика: Межвуз. сб. научн. тр. Вып.7. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2010. – с.77-80.

Власова В.Н.

Применение информационных технологий при разработке курса по дисциплине «Соппротивление материалов»

Технологический институт – филиал ФГОУ ВПО «Ульяновская ГСХА»
г.Димитровград

Современный уровень развития науки и техники позволяет применять в образовании то, что еще 50 лет назад человечеству казалось мало возможным. Информационные технологии порождают новые знания, которые, в свою очередь, рожают новые информационные технологии. Молодое поколение хорошо осознает преимущества внедряемых информационных технологий

Исследования показывают, что технические средства обучения существенно повышают эффективность усвоения учебного материала, сделать учебные материалы нагляднее, усовершенствовать процесс передачи информации. Хотя технические средства обучения прежде всего в лекциях и докладах, их использование дает положительный эффект и вовремя практический занятий. Поэтому внедрение информационных технологий в процесс обучения приобретает, сегодня особую актуальность. Успех в применении данных компьютерных технологий зависит, прежде всего, от того, как новые информационные технологии помогут улучшить преподавание традиционных предметов в вузе. В учебный процесс необходимо внедрять новые, наиболее совершенные методы преподавания и обучения, разумно привлекать технические средства обучения. Процесс информати-

зации современного общества требует от каждого человека умения пользоваться персональным компьютером.

При подготовке к лекционным занятиям по курсу «Сопrotивление материалов» удобно использовать возможности программы PowerPoint [1]. Она сравнительно легка в освоении, проста в управлении, не требует навыков программирования и, к тому же, весьма удобна для создания цветных слайдов с анимационными эффектами, что способствует повышению интереса студентов к проводимым лекциям.

При проектировании курса по дисциплине «Сопrotивление материалов» необходимо определить цели и задачи для каждого занятия в контексте изучаемой темы и всего учебного курса в целом. Лекционное занятие, проводимое в рамках мультимедийного курса по сопrotивлению материалов, может быть предназначено:

- для изучения нового материала, получения соответствующей информации;
- для закрепления пройденного, отработки учебных умений и навыков (то есть обработки полученной информации);
- для повторения, практического применения полученных знаний, умений навыков;
- для обобщения, систематизации знаний.

Мультимедийное занятие может достичь максимального обучающего эффекта лишь в том случае, если оно станет осмысленным цельным продуктом, а не случайным набором слайдов, то есть будет соответствовать принципам научности, доступности, наглядности. Слайд-фильм позволяет показать на одном слайде условие предлагаемой задачи, а на других – ее решение. Особенно полезно наличие такой возможности при построении графических схем к задачам или теоремам. Наличие анимации позволяет студентам наглядно проследить всю последовательность графических построений, выполняемых преподавателем.

При подготовке к практическим занятиям по дисциплине «Сопrotивление материалов» повышения освоения материала удобно пользоваться программным комплексом ANSYS, который основан на методе конечных элементов. Метод конечных элементов (МКЭ) является мощным и надежным средством исследования поведения конструкций в условиях разнообразных воздействий. Метод конечных элементов ANSYS широко известен и пользуется популярностью среди инженеров-исследователей, занимающихся вопросами динамики и прочности. Средства МКЭ ANSYS позволяют проводить расчеты статического и динамического напряженно-деформированного состояния конструкций (в том числе геометрически и физически нелинейных задач механики деформированного твердого тела), форм и частот колебаний, анализа устойчивости конструкций, нелинейных переходных процессов и др.

С помощью МКЭ ANSYS можно решать практические задачи по курсу «Сопротивления материалов». Работа с данным программным комплексом позволит студентам приобрести навыки работы с конструкторскими расчетами. Благодаря анимационным эффектам можно наглядно продемонстрировать студентам все этапы решения задач.

Таким образом, программные средства помогают ввести элементы самостоятельной учебной деятельности и при этом разгружают преподавателя во время занятия по курсу «Сопротивление материалов». При этом необходимо отметить, что с применением информационных технологий повышается уровень усвоения знаний студентами, получаемых на учебных занятиях, а так же позволит эффективно организовать самостоятельную работу студентов по данной дисциплины.

Губейдуллина З.М. Губейдуллина А.Х.

Аспекты современного подхода формирования экологического мышления

Технологический институт, г. Димитровград

Последствия воздействия антропогенного фактора повлекли за собой ухудшение состояния окружающей среды и создали опасные предпосылки для выживания человеческой цивилизации. Цитируя пословицу, что спасение утопающего - дело самих рук утопающего, надо признать, что пока есть время, (во что хочется верить) необходимо формирование экологического мировоззрения и мышления у подрастающего поколения, у молодежи .

Базовыми учебными планами предусмотрено обязательное изучение курса "Экология" на всех специальностях. Он носит теоретический характер и знакомит студентов с основными законами и принципами взаимодействия и взаимоотношений живых организмов между собой и окружающей средой. Особенное внимание уделяется последствиям антропогенного влияния на разные уровни организации живого: видовой, популяционный, биоценотический, экосистемный и биосферу в целом. Однако такой подход не дает возможности сформулировать глубокие экологические знания у студентов.

Реализация концепции устойчивого развития и ее экологической составляющей возможно с использованием проективной педагогической технологии, которую можно успешно использовать как в учебном процессе системы высшего образования, так и для решения конкретных местных экологических проблем.

Экологический проект - это конкретное практическое дело, направленное на решение местных, связанное с формированием личности, овладения навыками, основами экономических знаний. Такой активный ме-

тод обучения позволил бы проявить живой интерес со стороны студентов при решении поставленных экологических задач.

Среди студентов всех специальностей Технологического вуза был проведен опрос по самым разнообразным проблемам в области экологии. Анализ полученных результатов выявил, что по большому счету, интерес у респондентов к экологическим проблемам не значителен, а в отдельных случаях проявлено полное безразличие и к своему образу жизни, что подводит к мысли о необходимости пересмотра подходов преподавания экологии

На наш взгляд для начала необходимо предложить студентам написание экологического проекта по решению самых разнообразных проблем: проблемы воды; проблемы сохранения здоровья; загрязнение атмосферы; мониторинг окружающей среды; экологическое образование; экологические проблемы растительного и животного мира; проблемы шума; экологические проблемы грунтов и т.д.

Безусловно, реализация представленных тем экологических проектов потребует от участников поиска разных методов его решения в виде анкетирования, беседы, освоения новых методик исследований, измерения физических величин, химического анализа.

Оценка эффективности данного вида педагогической деятельности возможна после окончания курса «Экология» по результатам нового опроса студентов.

Таким образом, необходимо использование оптимального сочетания различных методик обучения, постепенный переход от пассивных форм к активным методам, которые позволят в период обучения в высшей школе подготовить квалифицированного специалиста, с сформировавшимся экологическим мышлением, способного думать, анализировать, быть практичным в любой сфере деятельности.

Козырева О.А., Матвеев А.А.

Нюансы и возможности мультисредового подхода в педагогике и социологии

Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк
Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк

Современная система научного знания имеет общие корни философско-методологического генеза. В общепринятом (этимологическом) толковании термина "методология" – это наука о путях и способах познания объективной действительности. Другими словами *методология* – это наука о специфических особенностях познания объективного в системе социокультурных отношений (явления, процессы и т.д.), совокупность средств и

методов которой обеспечивает получение достоверных результатов (теории, концепции, законы, закономерности, средства, принципы и т.д.) определенной науки или системы наук. Методология в педагогической науке, как и в любой другой науке, имеет в своей основе философские положения и подходы, позволяющие изучать объективную действительность, а именно, человека в процессе различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического, социально-педагогического, социально-психологического, психолого-педагогического и пр.) согласно рамок, норм, моделей научного исследования, способствующих планомерно, объективно, качественно выявлять противоречия и решать проблемы современной педагогики в спектре ее дисциплин. Тем самым методология в системе педагогической науки позволяет определять, находить, детализировать, вырабатывать наиболее эффективные приемы, методы, средства, способы, принципы, методики, технологии воздействия, взаимодействия или иными словами – сущностное, специфически и феноменологически обусловленное наполнение категориального аппарата системы педагогической науки. Методология в социологии изучает общество в различных ипостасях научного знания, где принципы, методы, средства, модели, теории, концепции, парадигмы социологического генеза фасилитируют понимание и управление процессами социального устройства и сохранения целостности его функциональных единиц в соответствии с нормами морали, этики, права, диалектики и синергетики, предопределяющих построение математических моделей ситуативного или планомерного управления обществом в контексте современной системы научного знания. Итак, в основе методологии лежат подходы, т.е. те основные положения, которые позволяют проводить исследование объективной в нашем случае педагогической или социологической действительности в соответствии с условиями и нормами, заложенными в тот или иной способ познания. Методология опирается на систему теоретико-эмпирических методов исследования, их совокупность обеспечивает получение объективного результата в процессе исследования.

В теории и практике педагоги и социологи методологической основой исследования выбирают научный подход, позволяющий объективно, точно, своевременно, обоснованно, детально, в соответствии со всеми условиями поставить цель, выбрать средства, раскрыть истоки неизученного явления и получить научно обоснованный результат в процессе своей работы. Научный подход может быть рассмотрен в широком смысле и в локальном. В локальном смысле научный подход рассматривает явление или событие с позиции определенной науки. В широком смысле научный подход – это система философских воззрений, позволяющих осуществить научный эксперимент, а также совокупность всех подходов, трансформирующих модели получения нового знания. Одним из локальных подходов является мультисредовый подход.

Мультисредовый подход – это методологический подход, в структуре которого выделяется несколько сред, включающих одновременно субъекта культуры, деятельности, общения, науки, искусства, религии и пр., подобно матрешки он повторяет все качества, отношения, модели, функции и т.д. в различных ипостасях социального взаимодействия, прямо и косвенно связанного с нюансами планирования и организации ведущей деятельности и общения. Например, я-ребенок (дочь, сын), я-родитель, я-дедушка/бабушка. Мультисредовый подход является частью полисистемного подхода, его модели и условия предопределяют то, что человек, индивид, субъект, личность может в различных средах выполнять различные роли, осуществлять разнообразную деятельность, которая вне зависимости от позиции в иерархии развития свойств и качеств (человек, индивид, субъект, личность) будет многогранно отражать особенности их и общества в продукте культуры, науки, деятельности, общения и их пересечений, трансформировать объективное согласно антропологическим, индивидуальным, субъектным и личностным моделям, опосредованных системой ограничений и возможностей пространства и времени.

Одним из примеров использования мультисредового подхода в педагогике является рассмотрение проблемы формирования культуры самостоятельной работы в структуре гносеолого-дидактических единиц построения и апробации модели самореализации и самосовершенствования. Для этого рассмотрим модели и технологии формирования культуры самостоятельной работы. Модель уровней функционирования культуры самостоятельной работы (КСР) представляет собой 4-х уровневую структуру, описывающую возможности и условия формирования в структуре феноменальных возможностей и границ-ограничителей культуры самостоятельной работы.

Первый уровень – это объектный, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности КСР первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.).

Второй уровень – индивидуальный, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность КСР определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов.

Третий уровень – это субъектный, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на

практике. Сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств.

Четвертый уровень – личностный, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. В таком контексте под мультисредой мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Рассмотрим особенности синергетической парадигмы формирования КСР педагога.

Синергетическая парадигма в структуре формирования КСР педагога базовыми положениями своей системы развивает идею о самоорганизации системы, в данном случае – взаимодействии объекта, индивида, субъекта, личности в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреде, фасилитирующей включение его в систему отношений и ролей (социализация), предопределяющей его выбор социально и личностно значимых моделей самоутверждения, самореализации, самосовершенствования в условиях гибкого регулирования отношений, явлений, феноменологических нюансов антропологического генеза, где КСР личности является уникальной системой, сохраняющей, развивающей и формирующей не только индивида, субъекта, личность, но и, как следствие, общество в целом, с его культурой, наследием народов, особенностями и перспективами НТП, напрямую связанного с

уровнем КСР не только педагога, но и индивидов, субъектов, личностей, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредовые отношения и связи. В контексте синергетического подхода формирование КСР педагога обусловлено выделением и решением разного рода противоречий, связанных с социализацией, адаптацией, воспитанием, обучением, развитием, получением образования, самоопределением, самоутверждением, саморазвитием, самовоспитанием, самообучением, самосовершенствованием, самореализацией, педагогическим и социально-педагогическим взаимодействием, являющимися неотъемлемыми частями профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающими обществу оптимальное (с учетом материальных и морально-нравственных векторов развития индивида, субъекта, личности и общества в целом) развитие и функционирование в системе внутреннего рынка труда, культуры, отношений и внешнего межгосударственного, международного. Синергетически регулируемые процессы в антропосистеме связаны с таким феноменом, как саморегуляция явлений социального генеза, опосредованных системой гуманно-личностной педагогики и психологии, накопившей за многие века опыт по соблюдению норм социального взаимодействия в условиях свободного и деформированного взаимодействия. Деформации в социальном пространстве появляются с выявлением и решением определенных споров пространственного, территориального, законодательного, политического и прочих аспектов притязаний и несогласованных актов как со стороны власти (войны, забастовки, акты протеста и др.), так и со стороны субъектов-носителей деятельности, культуры, общения и т.д.

Все вышеописанные модели, парадигмы в контексте мультисредового подхода позволяют разрабатывать дидактические средства, фасилитирующие получение результат, в нашем случае – сформированности КСР педагога. Итак, к технологиям формирования КСР относят собственно технологию формирования КСР, RP-технологию педагогического взаимодействия, технологию системно-педагогического моделирования.

Технология формирования КСР построена на использовании разнообразных способов, приемов, методов и средств фиксации, трансформации классической – печатной (книги, учебники, словари, газеты, каталоги с картинками и пр.) и электронной (CD, DVD, базы данных, сайты Internet и пр.) информации. Использование разнообразных способов фиксации информации работы неоднократно обсуждалось в системе среднего и высшего образования, ведь владение данными средствами фиксации и трансформации информации свидетельствуют о готовности обучающегося, студента, педагога к осуществлению самостоятельной работы, самообучению, создаются условия для перехода на вторую ступень формирования КСР – на ступень моделирования продуктов деятельности и общения. Для планирования и организации оптимального процесса формирования КСР (и, как следствие, качества обучения) в высшей школе может использоваться и используется

RP-технология педагогического взаимодействия с RP-уровнями, обеспечивающими планомерный переход от репродуктивных методов и форм обучения к продуктивным. Под RP-технологией педагогического взаимодействия понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под RP-уровнями понимается система уровней заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R – репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня КСР, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д.

Технология системно-педагогического моделирования – это технология, в структуре которой предусмотрены пропедевтические первые два звена или ступени – 1) ступень формирования и развития КСР в системе среднего общего образования средствами фиксации информации и на первом курсе вуза, 2) RP-технология педагогического взаимодействия, фасилитирующая планомерный переход от использования репродуктивных методов, форм обучения и контроля к продуктивным. В структуре ведущей деятельности педагога обе технологии имеют место быть, но работа строится уже несколько по другой канве – необходимо выявить систему объективных противоречий педагогической практики, ход которой не только наблюдает педагог, но и пытается всеми прогрессивными методами и средствами оптимизировать, затем необходимо выявить способы традиционного и инновационного решения самостоятельно выявленных противоречий, связанных с профессиональной деятельностью. Следующим этапом в данной технологии является моделирование авторского педагогического средства, фасилитирующего педагогу решение выявленной проблемы или противоречия, затем апробация и констатация достигнутого в рефлексии или научно-методической работе. Как известно, в полисубъектном мультисредовом пространстве ничего нет вечного, и каждое разработанное средство устаревает достаточно быстро – 5-10 лет, и оно уже может быть отнесено к раритету. Поэтому разработка и реконструкция авторского педагогического средства – неустанная работа, сопровождаемая бесконечным поиском,

так называемой, "золотой середины" в решении выявленного объективного противоречия или спектра противоречий.

В ходе данной деятельности появляются разнообразные словесно-логические и структурно-логические модели. Если проследить педагогику Древнего Мира – то можно обнаружить богатейший опыт системно-педагогического моделирования – это и трактаты, и труды, приуроченные решению определенной проблемы, связанной прямо или косвенно с поли-субъектным пространством, мультисредой, антропосистемой, и открытия законов и закономерностей, объективно предопределяющих построение теорий, концепций и структурно-содержательного материала определенной дисциплины. Известно, что продуктивная педагогика – это средство самореализации и самосовершенствования, в контексте идей гуманизма выделяющая феномен "культура самостоятельной работы" как механизм становления личности, последовательно проходящей три этапа – объектный (каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации; границы сформированности КСР объектного этапа (уровня) определяются владением способами фиксации информации – аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.), индивидуальный (человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает поле для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм; сформированность КСР определяется возможностью индивида в моделировании как его деятельности, так и ее продуктов), субъектный (человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике; сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в качестве моделирования и внедрения моделированных средств).

Уровень сформированности личности определяется перспективами саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменоло-

гических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играть роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Другим примером использования мультисредового подхода будет возможность прогнозирования социологического знания как совокупности трех составляющих – прошлого, настоящего, будущего. При детальном анализе трех сред, из которых одна представляет собой статическую систему (прошлое), другая – динамическую, третья – проектируемую. Совокупность данных трех оболочек-сред и их математические модели построения, взаимосвязи и трансформации отражают методологические возможности применения мультисредового подхода в контексте идей синергетики и диалектики, в согласованном конгломерате с принципами единства теории и практики, сознания и деятельности, содержания и формы.

В социальной педагогике можно привести пример использования мультисредового подхода в формировании модели социализации личности. Под *моделью социализации* мы будем понимать идеальную структуру, фасилитирующую изучение процессов адекватного восприятия и отражения социальных ролей, ретрансляции, трансформации, реконструкции социального опыта и адаптации в микро-, мезо-, макро- и мегaprостранстве. Модели социализации субъектов социокультурного пространства находят отражение в 4-х направлениях (плоскостях) социального и социально-педагогического взаимодействия: *спорт, наука, искусство, религия*. Будучи одновременно включенным в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред, субъект культурно-исторического пространства вариативно изменяет внутренний и внешний мир, модели и средства социализации, самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования и самореализации согласно единой формирующейся и формируемой мультисреде. Самореализация личности в мультисредах определяется возможностями и потребностями личности и среды, создающей и трансформирующей личность в полном смысле данного полидефинитного феномена на протяжении ее включения в мультисреду.

Вся система социокультурных взаимоотношений показывает насколько едина взаимосвязь всех механизмов и моделей социализации (спорт, наука, искусство, религия) в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, насколько в ней человек ценен, уникален, востребован и социализирован в различных аспектах социокультурных взаимоотношений и норм.

Итак, мультисредовый подход фасилитирует изучение явлений и событий в социальной педагогике, в общей и профессиональной педагогике, в социологии. Его уникальность и своевременность неоспоримы, а сово-

купность методов обеспечивает достоверность получения результатов научного исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Козырева, О. А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О. А. Козырева. – Кемерово : Изд-во КРИПКИПРО, 2010. – 410 с. – ISBN 978–5–7148–0346–8.
2. Козырева, О.А. Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 279 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–353–0.
3. Козырева, О. А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА , 2010. – 217 с. – [+приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–495–7.

Колоско Д.Н., Апенкин Е.С.

Линейное и степенное аппроксимирование в Mathcad при определении характеристик прочности

Белорусский государственный аграрный технический университет г. Минск

Аппроксимация (приближение) – математический метод, состоящий в замене одних математических объектов другими, в том или ином смысле близкими к исходным, но более простыми. Аппроксимация позволяет исследовать числовые характеристики и качественные свойства объекта, сводя задачу к изучению более простых или более удобных объектов.

Содержание обработки экспериментатором полученных результатов исследований зависит от поставленных целей исследования. В простейшем случае достаточно определить первый момент распределения. В некоторых случаях необходимо установить вероятностно-временные характеристики распределения, например, оценить вероятность своевременной обработки запросов или вероятность безотказной работы системы в течение заданного периода времени. Для нахождения таких значений требуется знание закона распределения как наиболее полной характеристики соответствующей случайной величины.

В классической математической статистике предполагается известным вид закона распределения и производится оценка значений его параметров по результатам наблюдений. Заранее вид закона распределения неизвестен, а теоретические предположения не позволяют его однозначно установить. Обработка экспериментальных данных не позволяет точно вы-

числить истинный закон распределения показателя. В этом случае следует говорить только об аппроксимации (приближенном описании) реального закона некоторым другим, который не противоречит экспериментальным данным и в каком-то смысле похож на этот неизвестный истинный закон.

В соответствии с этими положениями постановка задачи аппроксимации закона распределения экспериментальных данных формулируется следующим образом:

- имеется выборка наблюдений за случайной величиной;
- объем выборки фиксирован;
- необходимо подобрать закон распределения (вид и параметры), который в статистическом смысле соответствовал бы имеющимся наблюдениям.

Метод наименьших квадратов (часто называемый МНК) обычно упоминается в двух контекстах:

1. Применение в регрессионном анализе, как метода построения моделей на основе зашумленных экспериментальных данных. При этом помимо собственно построения модели обычно осуществляется оценка погрешности, с которой были вычислены её параметры, иногда решаются и некоторые другие задачи. Во-вторых,
2. Применение как метода аппроксимации, без привязки к статистике.

Основные прочностные характеристики материалов определяются опытным путем по результатам испытаний стандартных образцов на растяжение. В процессе испытания записывается диаграмма зависимости абсолютного удлинения образца Δl от нагрузки F , называемая диаграммой растяжения или диаграммой деформирования. Чтобы не зависеть от начальных размеров образца, диаграмма перестраивается в относительных координатах нормальные напряжения σ – относительная деформация ε . При выполнении расчетов на прочность необходимо иметь аналитическое выражение диаграммы деформирования, которое определяется путем аппроксимирования диаграммы.

Экспериментально получаемые диаграммы напряжения $\sigma(\varepsilon)$ для пластичных материалов являются довольно сложными зависимостями, особенно если учесть поведение материала при разгрузке. Расчет деформаций таких стержневых конструкций, как фермы, балки и рамы с учетом реальных зависимостей $\sigma(\varepsilon)$ принципиальных трудностей не содержит, но он сводится к громоздким вычислениям. Поэтому рационально упростить расчет, схематизировав диаграмму $\sigma(\varepsilon)$ простой зависимостью. Наиболее распространенным способом схематизации или аппроксимации является замена участков диаграммы прямыми линиями.

Диаграммы для таких пластичных материалов, как малоуглеродистая сталь, алюминий имеющие площадку текучести, могут быть представлены двумя прямыми линиями, проведенными на участке линейной упругости и

через площадку текучести. В этом случае до предела текучести, принимаемого равным пределу пропорциональности ($\sigma_{II} = \sigma_T \sigma_T = \sigma_{II}$), имеет место линейная зависимость между напряжениями и деформациями, дальше напряжение становится равным пределу текучести и не зависит от деформации. Полученная схематизированная диаграмма называется диаграммой идеальной пластичности или диаграммой Прандтля. Материалы, свойства которых характеризуются подобной диаграммой, называются идеально-пластичными, не упрочняющимися. Диаграмма Прандтля считается симметричной для растяжения и сжатия относительно начала координат. Из диаграммы идеальной пластичности следует, при достижении в какой-либо точке элемента конструкции напряжения, равного пределу текучести, рост напряжений в этой точке прекращается, независимо от увеличения нагрузки, действующей на конструкцию.

Диаграммы растяжения легированных сталей, не имеющие площадок текучести, также могут быть представлены в виде двух прямых. Уравнения участков будут:

$$\text{при } \varepsilon < \varepsilon_T \quad \varepsilon \leq \varepsilon_T \quad \sigma = E \cdot \varepsilon \quad \sigma = E \cdot \varepsilon \quad (1)$$

$$\text{при } \varepsilon \geq \varepsilon_T \quad \varepsilon \geq \varepsilon_T \quad \sigma - \sigma_T = D \cdot (\varepsilon - \varepsilon_T) \quad \sigma = \sigma_T + E_1(\varepsilon - \varepsilon_T) \quad (2)$$

где E и E_1 – модуль продольной упругости и модуль упрочнения, представляющие угловые коэффициенты прямых;

ε_T – деформация соответствующая условному пределу текучести.

Величина E_1 обычно гораздо меньше E . Материалы, свойства которых описываются такой диаграммой, называются упругопластическими с линейным упрочнением. Для таких материалов как чугун, отоженная медь и др., имеющих незначительный линейный участок, диаграмму удобно представлять аналитическими функциями. Первым аналитическим выражением для аппроксимации диаграмм был степенной закон, предложенный в 1729г. Г.Б. Бюльфингером

$$\sigma = A \varepsilon^k \quad (3)$$

где A – константа, имеющая размерность напряжения;

k – показатель степени, безразмерная величина.

Достоинство формулы (3) в ее простоте, в достаточной точности аппроксимации опытных кривых при больших деформациях, универсальности. Недостатком формулы является плохая аппроксимация опытных диаграмм при малых деформациях (при $\varepsilon = 0 \quad A = E = \infty \quad \varepsilon = 0, \quad A = E = \infty$). Показатель степени k часто представляет дробное число, поэтому решение получается в виде системы нелинейных алгебраических уравнений с дробными показателями [1].

Степенная аппроксимация заменяет рассматриваемый участок диаграммы кривой линией. Уравнения участков в этом случае будут:

$$\text{при } \varepsilon < \varepsilon_T \quad \varepsilon \leq \varepsilon_T \quad \sigma = E \cdot \varepsilon \quad \sigma = E \cdot \varepsilon \quad (4)$$

$$\text{при } \varepsilon \geq \varepsilon_T \quad \varepsilon \geq \varepsilon_T \quad \sigma = \sigma_T + A \cdot \varepsilon^m \quad (5)$$

где A и m – эмпирические коэффициенты. Материалы, свойства которых описываются такой диаграммой, называются упругопластическими со степенным упрочнением.

В процессе образования шейки в ослабленном внутренними пустотами или включениями сечении образца деформация происходит только в этой области. Деформацию образца можно определять с учетом и без учета изменения диаметра, получая при этом условные или истинные деформации. Истинными считаются напряжения, найденные как отношение нагрузки к текущей площади поперечного сечения; условные – как отношение нагрузки к первоначальной площади.

До предела прочности диаграммы условных и истинных напряжений практически совпадают. Диаграмму истинных напряжений можно разбить на две части: область малых упругопластических деформаций до предела прочности и область больших пластических деформаций.

Расчеты в первой области не требуют построения диаграммы истинных напряжений и характерны для оценки напряжений и деформаций в реальных конструкциях. В зонах концентрации напряжений (отверстия, канавки, выточки) возникающие упругопластические деформации не превышают 2–3% и не выходят за пределы площадки текучести. При обработке металлов давлением (ковке, штамповке, прокатке) величина пластических деформаций может достигать 60%, в таких случаях в области больших пластических деформаций построение диаграммы истинных напряжений необходимо. Она аппроксимируется прямой линией от предела прочности до сопротивления разрыву.

Для линейной аппроксимации достаточно координат двух точек диаграммы σ_B и σ_T , которые можно взять из справочных материалов. Для степенной аппроксимации диаграммы требуются координаты минимум 3 – 4 точек, поэтому к ней не обращаются, не имея экспериментальных данных [2].

Рассмотренные три вида аппроксимации диаграммы растяжения представлены на рисунке 1.

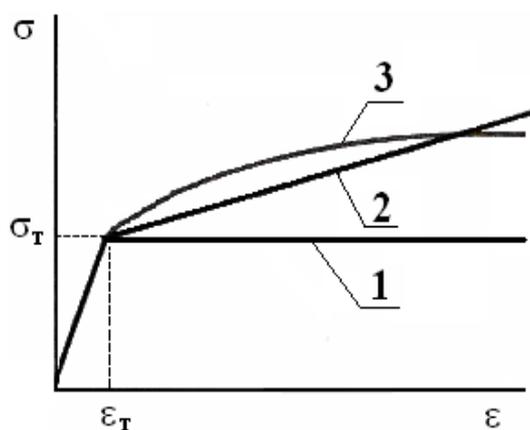


Рисунок 1 – Виды аппроксимации диаграммы растяжения:
1 – диаграмма Прандтля; 2 – линейное упрочнение;
3 – степенное упрочнение

С целью изучения влияния скорости нагружения на характер разрушения пластичных материалов студентами нашего университета были проведены испытания на растяжение 25 стандартных образцов на разрывной машине Р-5. Скорость деформирования варьировалась в диапазоне от 5 до 100 мм/мин с помощью ручного регулятора. По полученным экспериментальным данным произведены линейная и степенная аппроксимации диаграмм деформирования в математическом пакете Mathcad (рисунок 2).

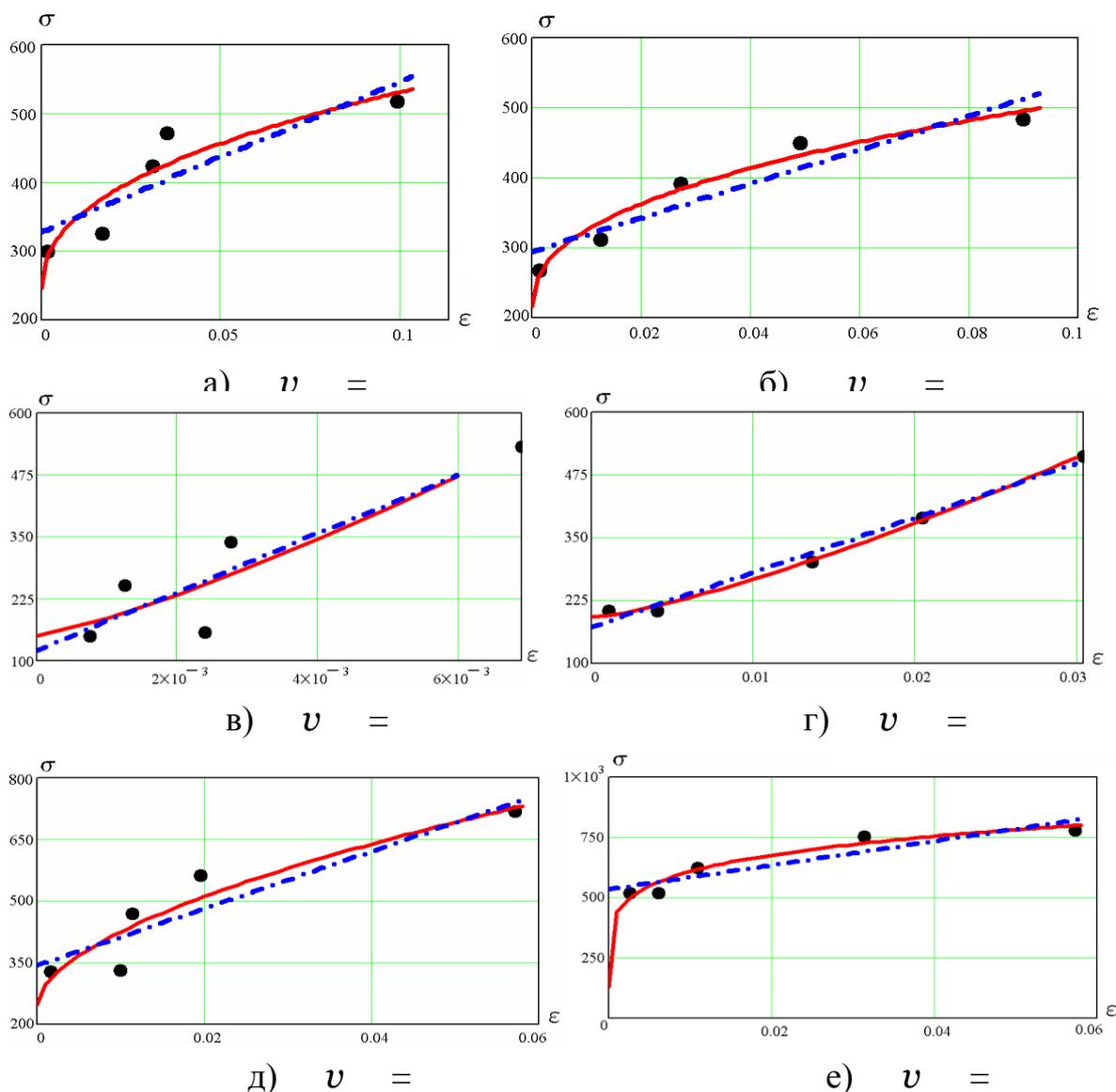


Рисунок 2 – Линейная и степенная аппроксимации диаграмм растяжения. Сравнение значений предела текучести σ_T , полученных по классической формуле для условных напряжений и при линейном аппроксимировании (таблица 1), показало отличие не превышающее 5 % [3].

| | | | | | |
|--|-------|-------|--------|--------|--------|
| Скорость деформирования, <i>мм/мин</i> | 5 | 25 | 50 | 75 | 100 |
| Предел текучести по формуле, <i>МПа</i> | 334,5 | 291,5 | 317,58 | 308,14 | 306,36 |
| Предел текучести при линейной аппроксимации в Mathcad | 325 | 280 | 320 | 310 | 300 |
| Отклонение, % | 2,9 | 4,1 | 0,8 | 0,6 | 2,1 |

Следовательно, в случае, когда на диаграмме растяжения зона местной текучести выражена неявно, для определения предела текучести σ_T можно производить линейную аппроксимацию диаграммы растяжения.

При действии повторяющихся нагрузок в материале накапливаются повреждения, ведущие к преждевременному разрушению конструкции. Под влиянием переменных нагрузок происходит накопление пластических деформаций, постепенно ведущее к исчерпанию запаса пластичности, росту усталостной трещины и разрушению материала.

Для расчетов деталей на прочность и долговечность строится усталостная кривая, которая показывает зависимость нормальных напряжений σ от числа циклов до разрушения N . Впервые такая диаграмма была построена немецким инженером Вёлером и названа его именем (рисунок 3). Диаграмма строится по результатам лабораторных испытаний серии образцов. Для построения одной кривой испытываются не менее 10 образцов, каждая точка на диаграмме соответствует испытанию до разрушения одного образца. По экспериментальным точкам проводится усредняющая кривая. При некотором значении σ долговечность (число циклов до разрушения) стремится в бесконечность.

На практике усталостную кривую строят в логарифмических координатах $\lg \sigma - \lg N$, в которых кривая аппроксимируется двумя отрезками прямой линии. Наклонной прямой, соответствующей так называемой ограниченной выносливости образцов, и горизонтальной прямой, соответствующей пределу выносливости.

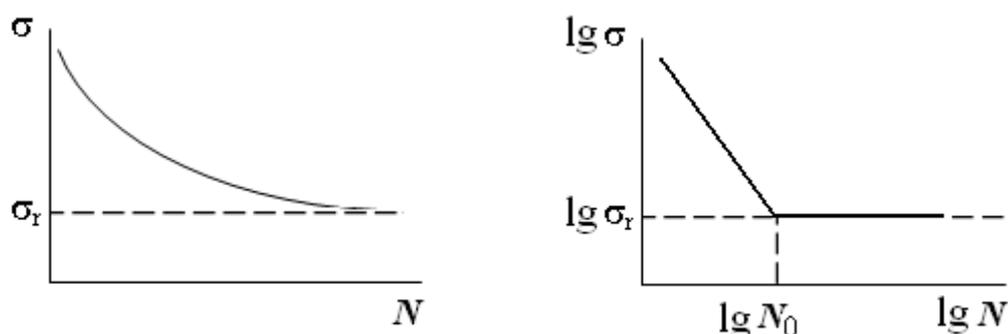


Рисунок 3 – Усталостная кривая в основных и логарифмических координатных осях

Пределом выносливости σ_r считается максимальное напряжение, при котором образец без разрушения выдерживает базовое число циклов нагружения N_0 . При приближенном построении усталостной кривой принимают $N_0 = (1 - 3) \cdot 10^6$ циклов для черных металлов (сталей и чугуна).

Для определения значения предела выносливости под действием переменных напряжений в случае чистого изгиба при вращении были проведены испытания нескольких серий стандартных образцов. Полученные опытные данные для одной серии, обработанные в Mathcad, представлены на рисунке 4.

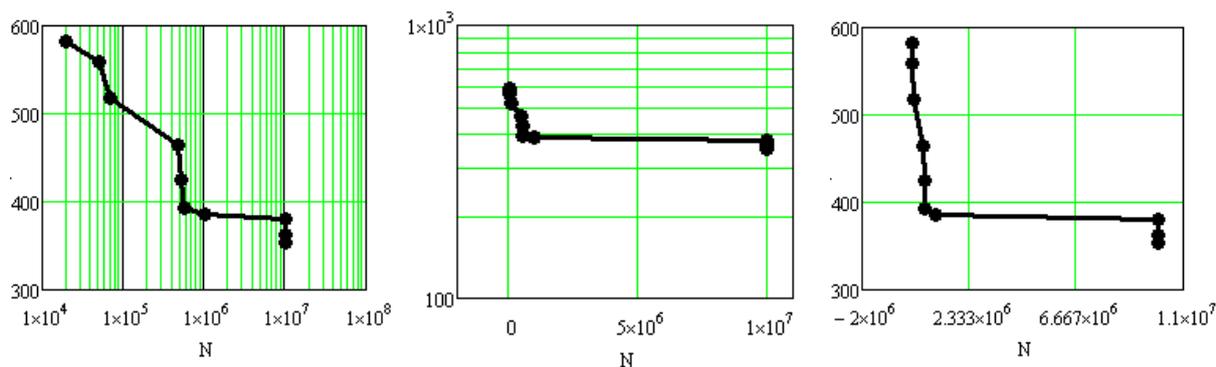


Рисунок 4 – Экспериментальная усталостная кривая в осях:
а) $\sigma - N$; б) полулогарифмических; в) логарифмических

Линейная аппроксимация представленных выше данных с построением доверительного интервала для 99% вероятности неразрушения образцов показана на рисунке 5. Для выполнения аппроксимирования определены среднее квадратическое отклонение, квантиль вероятности, использовано распределение Стьюдента, записаны уравнения верхней и нижней границ доверительного интервала.

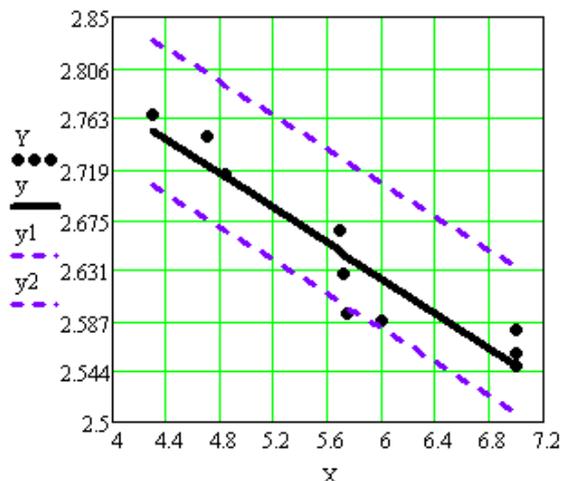


Рисунок 5 – Линейная аппроксимация усталостной кривой с построением доверительного интервала

Для изучения влияния масштабного фактора на предел выносливости при циклически изменяющихся напряжениях проводятся испытания образцов с разными диаметрами из четырех марок сталей. Построенные по рабочим точкам графические зависимости для серий образцов диаметром 6мм представлены на рисунке 6. Линейные и степенные аппроксимации этих данных показаны на рисунке 7.

Линейная и степенная аппроксимация позволяет исследовать числовые характеристики и качественные свойства материала, сводя задачу к изучению более простых и удобных параметров.

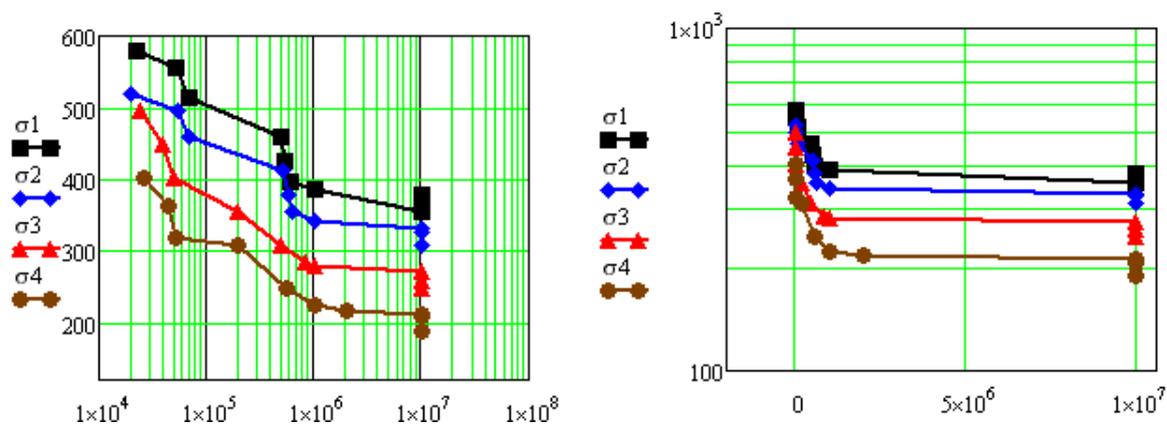


Рисунок 6 – Экспериментальные точки и усталостная кривая в полулогарифмических в осях

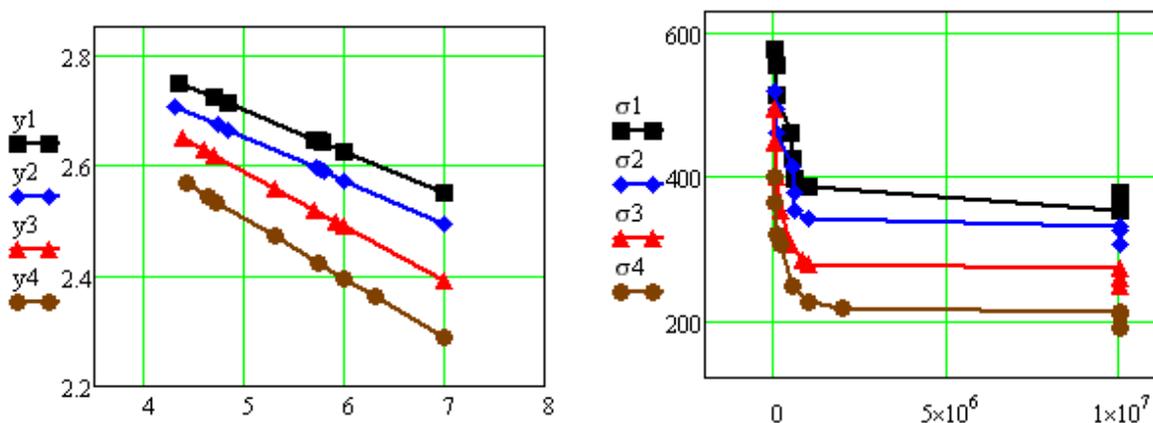


Рисунок 7 – Линейная и степенная аппроксимации усталостных кривых для разных марок сталей

Использование пакета Mathcad при определении прочностных характеристик материалов значительно снижает трудоемкость процесса обработки экспериментальных данных.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горшков А.Г., Трошин В.Н., Шалашилин В.И. Сопротивление материалов: Учеб. пос. 2-е изд., испр. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 544с.
2. Макаров Г.Е. Сопротивление материалов на базе Mathcad / Г.Е.Макаров. – СПб.: БХВ-Петербург, 2004. – 512 с.
3. Шибун А.А., Дятко Д.А., Колоско Д.Н. Анализ изменения механических характеристик малоуглеродистой стали при разных скоростях деформирования // Перспективная техника и технологии – 2009: Материалы V Международной научно - практической конференции студентов и молодых ученых // НГАУ, – Николаев, 2009, – С. 182 – 185.

Корнилов С.П., Архипова Г.А., Губейдуллина З.М.

**Применение научных методов в преподавании дисциплин блока
естественнонаучных дисциплин**

Технологический институт - филиал ФГОУ ВПО
«Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия»
Г. Димитровград, Российская Федерация

Каждой исторической эпохе соответствует свое определенное мировоззрение. Так, в последнее десятилетие получили широкое распространение такие понятия, как «экологизация мировоззрения», «экологизация производства», «экологизация наук», «экологизация сознания», «экологизация мышления», «экологизация образования».

Экологизация системы образования - это характеристика тенденции проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля. Именно в наши дни требуется экологизация вообще всей системы образования и воспитания. Ибо только так, через экологизацию всей общественной жизни, можно спасти человечество от экологической катастрофы.

Преподаватели кафедры естественнонаучных дисциплин осуществляют последовательную экологизацию вузовских учебных дисциплин, преподаваемых на кафедре. Этот процесс затрагивает как учебную, так и внеучебную деятельность студентов, строится на принципах целостности, единства и преемственности всех звеньев и этапов вузовского обучения.

В частности для приобретения знаний, освоения экологических принципов, законов природы студенты информируются по вопросам проблем окружающей среды.

Это реализуется в курсе лекций, на семинарских, лабораторных занятиях, по окончании изложения темы (раздела), а в конце изучения всего теоретического курса знания подкрепляются на учебной практике.

Примечательной чертой привития экообразования в студенческой среде является то, что они привлекаются к научно-исследовательской работе. Группа формируется из наиболее любознательных, активных ребят, стремящихся к самоопределению по отношению к природе и приобретению соответствующих конкретных навыков. В полной мере эти качества реализуются при обучении дисциплины «Ботаника».

Ярким примером служат полученные данные большой исследовательской работы группы преподавателей и студентов нашего ВУЗа при непосредственном участии старшего научного сотрудника РАН Ракова Н.С.

Была выбрана методика экскурсий с закладкой пробных площадок в целях изучения плотности растений, подвергающихся антропогенному воздействию в местах вытаптывания и низового пожара. В ходе исследований выявлено около 800 видов сосудистых растений. Только на примере ООПТ «Березовая роща» определено около 200 видов растений. По полученным данным опубликован «Конспект видов растений ООПТ «Березовая роща»», даны рекомендации по сохранению этой природной территории. Разработаны рекомендации по сохранению эколого-мемориального памятника ООПТ «Березовая роща». Определен список редких и исчезающих видов растений, требующих охраны на территории города: дремлики широколистный и болотный, любка двулистная, ятрышники, крупные популяции белокрыльника болотного и сабельника болотного. Найден редкий, занесенный в Красную книгу Ульяновской области вид герани - Роберта-*Geranium robertianum* L., также карантинный вид- амброзия полыннолистная /*Ambrosia artemisifolia*/. Владельцам близлежащего домовладения дана рекомендация по уничтожению этого сильного аллергена. В 2010 году впервые на территории Волжско-Донской провинции найдена бузина сибирская, который характерен для Сибири, Дальнего Востока, Китая. Выделен список ядовитых растений в количестве 65 видов из 30 семейств. Для каждого вида указана жизненная форма, биоморфа, время цветения, распространение, ресурсная значимость, фитоядовитые вещества и признаки отравления. Подготовлена презентация по всем видам с русскими и латинскими названиями.

Результаты исследований являются основанием для использования студентами полученных данных на практических занятиях по ботанике и смежными с ней науками: биологии, экологии, физиологии растений, биохимии, математики, статистики и т.д. Студенты знакомятся и с лекарственными растениями. В ходе выполнения практических и лабораторных работ получают начальные знания по химии фитоядов, строят вариационный ряд распределения, заполняют таблицу значений признака по вариан-

там и частотам и т.д. Результатом обработки данных являются гистограммы интервального ряда.

Таким образом, выбранная методика преподавания служит пробуждением интереса, возможности использования широкого спектра знаний, привлечению студентов с первых курсов к исследовательской работе, тем самым обучению экологической грамотности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Губейдуллина З.М., Корнилов С.П., Лашманова Н.Н., Раков Н.С., Губейдуллина А.Х., Архипова Г.А. «Оценка состояния природных популяций флоры в урбоэкосистеме г. Димитровграда» Димитровград: ДИТУД РИО, Материалы международной научно-практической конференции «Наука в современных условиях: от идеи до внедрения», 2010, 179с.
2. В.И. Костин, С.П. Корнилов, «Лекарственные растения Ульяновской области» Ульяновск: «Симбирская книга»,1993.-224с.
3. Н.С.Раков «Экопарк «Черное озеро» в городе Ульяновске», «Фиторазнообразии Восточной Европы» № 7 ,2009,с.89-145.
4. Красная книга Ульяновской области \растения\ т.2, Ульяновск: УлГУ, 2005,220с.
5. Раков Н.С. «Флора города Ульяновска и его окрестностей». Ульяновск: изд. Корпорация технологий продвижения, 2003, 216с.
6. Благовещенский В.В., Раков Н.С. «Конспект флоры высших сосудистых растений Ульяновской области». - Ульяновск, 1994.-116с.
7. Благовещенский В.В., Раков Н.С., Шустов В.С. – «Редкие и исчезающие растения Ульяновской области». - Саратов. Приволжское книжное издательство.1989. - 96с.
8. Благовещенский В.В., Пчелкин Ю.А., Раков Н.С., Старикова В.В., Шустов В.С. «Определитель растений Среднего Поволжья», Л.: Наука, 1984.-392с.
9. Маевский П.Ф. «Флора средней полосы европейской части СССР» Изд. 9-е. Л. :Колос, 1964, -880с.
10. Корнилов С.П., Раков Н.С., Лашманова Н.Н. «О флоре г. Димитровграда. Ульяновское Заволжье». «Экология и география растений и сообществ Среднего Поволжья» Тольятти, 2011.

Маленова А.Ю.

Психологическое сопровождение учебной деятельности как условие сохранения контингента студентов.

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Одной из актуальных проблем высшего образования, преимущественно затрагивающей структурные подразделения, осуществляющие под-

готовку ограниченного числа специалистов, является сохранение студенческого состава. Выступая следствием демографической ситуации, с одной стороны, и непреодолимых трудностей в организации учебной деятельности, с другой, сокращение студентов оказывает негативное влияние и ставит под угрозу само существование того или иного факультета или кафедры. В свою очередь, переход к системе двухуровневого высшего профессионального образования не только не способствует решению данной проблемы, но и может значительно ее обострить, в том числе за счет изначального «оттока» абитуриентов, а также «потери» студентов в связи с модификацией структуры и программы их подготовки.

В таких образовательных условиях, на наш взгляд, необходимостью выступает бережное отношение к учащимся, оказание им разнообразных форм помощи, направленных на стабилизацию их учебной, научной, профессиональной и других видов деятельности, результаты которых выступают основой оценки их компетентности. С этой целью на факультете психологии Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского реализуется программа сопровождения образовательного процесса, преимущественно охватывающая студентов первых лет обучения, как представителей группы риска в отношении адаптации к условиям обучения в высшей школе. Для этого контингента разработана целая система мероприятий, имеющих как профилактический, так и коррекционно-развивающий характер. Безусловным преимуществом факультета психологии при этом выступает наличие специалистов соответствующего профиля, способных квалифицированно оказывать индивидуальную и групповую помощь учащимся.

К числу мероприятий, предупреждающих возможные нарушения учебного процесса, относятся тренинг знакомства, родительские собрания, встречи с деканом факультета, взаимодействия с куратором, шефство над начинающими студентами со стороны учащихся старших курсов, специализированные дисциплины, направленные на сохранение и развитие адаптационного потенциала студентов. Блок коррекционно-развивающих видов деятельности охватывает индивидуальные и групповые консультации по проблемным ситуациям в обучении, деловые игры, направленные на осознание новой позиции и собственной ответственности за изменение статуса («Осознанное студенчество»), семинары-практикумы с неуспевающими студентами – «Учение с увлечением». Параллельно с данными видами работ происходит мониторинг, позволяющий отслеживать основные динамические тенденции в учебной деятельности и в системе межличностных отношений учащихся, контролируя кризисные периоды и конфликтные ситуации. Самостоятельным блоком выступает включение студентов младших курсов в общественную работу – шефство над детским домом. Еще одним направлением взаимодействия является вовлечение учащихся в потенциальные виды деятельности, представляющие зону ближайшего раз-

вития – научные конференции, производственная практика, профориентационные мероприятия («День открытых дверей», «День абитуриента», образовательные форумы «Тебе, молодой!» и пр.), позволяющие проявлять личностные качества, выступающие предпосылкой развития профессиональных компетенций. Традиционными внеучебными мероприятиями факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского являются «Посвящение в студенты», «День Рождения факультета», «Новый год», «Психологическая олимпиада», «День психолога», «Мисс Психея», последовательная реализация которых поддерживает процесс адаптации, в том числе за счет сотрудничества студентов разных курсов обучения.

В рамках данной работы, мы бы хотели более подробно осветить содержание и результат введения в первом семестре обучения дисциплин, имеющих особую профилактическую миссию – «Введение в профессию» и «Психологическая подготовка к экзаменам».

Курс «Введение в профессию» относится к циклу общепрофессиональных дисциплин и входит в число обязательных дисциплин федерального компонента. Основная идея, заложенная в основу данного предмета, заключается в установлении связи между образом «студента» и образом «специалиста», которые в процессе обучения надстраиваются один над другим, с последующим растворением первого во втором, благодаря специфике организации учебно-профессиональной подготовки. Несмотря на то, что конечной целью является профессиональное становление и развитие учащихся, все же освоение ролей студента и специалиста требует решения разного круга задач, предъявляет различные требования к компетенциям и особенностям личности. Следовательно, успешность адаптации в условиях высшей школы, включает первоначально достижение «студенческой» идентичности, и лишь затем – профессиональной.

В связи с этим, авторская модификация программы данного предмета, при сохранении всех рекомендуемых дидактических единиц, заключается во введении трехкомпонентной структуры, включающей предъявление основных разделов в определенном порядке. Логика программных модулей объясняется последовательностью осваиваемых ролей и соответствующих видов деятельности первокурсниками. Первая роль – студента, осваивается непосредственно в процессе учебной деятельности в высшем учебном заведении, имеющей свою специфику, по отношению к аналогичной деятельности в школе, с одной стороны, и отличающейся универсальностью для студентов вуза в целом, независимо от направления их подготовки, с другой. Вторая роль – студент-психолог, позволяет выделить черты учебно-профессиональной подготовки специалиста в области психологии через сопоставление зарубежных и отечественных моделей образования. Третья ролевая позиция – психолог, в свою очередь, требует раскрытия основных закономерностей будущей профессиональной деятельности и требований к субъекту ее осуществляющему.

Подобный подход, на наш взгляд, настраивает студентов на постепенное решение задач, помогая определиться с приоритетами и снижая, тем самым, стрессогенность, сопровождающую начало нового жизненного этапа.

Первоначально, в связи с отсутствием не только опыта профессиональной, но и собственно учебной деятельности в высшем учебном заведении, большинство первокурсников нуждается в информационной и психологической помощи в осознании совершенного выбора не только профессии, но и места обучения. В связи с этим, первый раздел дисциплины «Введение в профессию» направлен на формирование представления и введение в сферу учебно-профессиональной деятельности как актуальную для студентов вуза. В рамках данного модуля раскрывается содержание следующих вопросов:

- понятие и задачи Омского государственного университета;
- основные структурные подразделения университета, их функции и месторасположение;
- административная руководящая структура университета;
- задачи, управление и структура факультета;
- права и обязанности студентов университета;
- структура и организация учебного процесса в ОмГУ;
- виды подготовки специалистов, формы и сроки их обучения;
- структура учебного года в высшем учебном заведении;
- виды учебных занятий в ОмГУ;
- организация практики студентов и ее разновидности;
- научно-исследовательская работа студентов;
- формы аттестации студентов, установленные в вузе и др.

Закономерно, моделью анализа предлагаемых студентам тем, выступает конкретный факультет, на котором происходит их обучение, а именно, факультет психологии. Усиление впечатления и углубление информации происходит также за счет привлечения конкретных специалистов, должностные обязанности которых непосредственно связаны с обсуждаемыми вопросами. В частности, на занятия приглашаются методисты очной, заочной и ускоренной форм обучения, заведующий методическим кабинетом факультета и работники библиотеки ОмГУ, ответственные на факультете за НИР и НИРС, кураторы учебных практик, члены профсоюзной организации студентов и т.д. Для закрепления материала об университете и формирования более целостного представления о роли факультета психологии в ОмГУ, одно из занятий проходит в музее Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.

Таким образом, первая часть занятий дисциплины «Введение в профессию» позволяет смягчить переход от стадии выбора профессии к стадии профессиональной подготовки, связанный с определенными трудно-

стями, первичной из которых является дефицит информации студентов о себе, как субъектах учебной деятельности, и о специфике организации, предоставляющей данные образовательные услуги.

Второй модуль программы направлен на выявление специфики учебно-профессиональной подготовки психологов в России и за пределами нашей страны. Актуальность данного раздела, безусловно, усиливается переходом к стандартам третьего поколения, введением бакалавриата и магистерских программ подготовки специалистов. Основными вопросами, раскрывающими содержание модуля, выступают следующие:

Особенности подготовки профессиональных психологов за рубежом;

- образовательные системы подготовки психологов в Европе;
- исследовательское и практическое направления последипломного психологического образования в Европе;
- этапы подготовки профессиональных психологов в США;
- специфика подготовки профессиональных психологов в России;
- особенности учебно-профессиональной подготовки психологов в разных типах учебных заведений нашей страны;
- бакалавриат и магистратура как формы подготовки профессиональных психологов;
- последипломное образование профессиональных психологов в России;
- роль профессиональной среды в воспитании будущих психологов;
- история факультета психологии Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского;
- кадровый состав факультета психологии ОмГУ;
- содержание профессионального психологического образования на примере учебного плана подготовки специалиста- психолога на факультете психологии ОмГУ.

Прикладной составляющей модуля «Учебно-профессиональная подготовка психологов в России и за рубежом» выступает приглашение на занятия специалистов, имеющих опыт сотрудничества с иностранными учебными заведениями и представление о содержании их образовательной деятельности по направлению «Психология». Еще одна форма взаимодействия студентов и работников высшего образования предполагает ряд встреч первокурсников с преподавателями и сотрудниками факультета психологии ОмГУ, в рамках которых происходит знакомство, как с самим педагогическим составом, так и с основными направлениями педагогической, профессиональной и научной деятельности. Непосредственное общение преподавателей и студентов, в свою очередь, позволяет осуществить плавный переход к следующему модулю программы, целью которого является определение специфики психологии как науки и профессии.

Основное содержание завершающего модуля дисциплины «Введение в профессию» раскрывают темы, направленные на описание и установле-

ние связи между основными видами деятельности профессиональных психологов – научной, преподавательской и практической. Раздел охватывает обсуждение следующих вопросов:

Профессиональная деятельность: понятие, специфика, признаки;

- социальный заказ и трудности формирования адекватного представления о психологах и психологической профессии;
- особенности психологии как вида профессиональной деятельности;
- типы психологической профессии;
- общее представление о науке как сфере человеческой деятельности;
- академическая и практическая психология как формы научного психологического знания;
- цель деятельности и основные функции психолога-ученого;
- психологическое исследование как способ получения научного знания;
- трудности передачи и использования академического психологического знания;
- требования к профессиональным и личностным качествам психолога-ученого;
- места работы и оценка уровня квалификации психолога-ученого;
- цель деятельности и основные функции психолога-преподавателя;
- связь преподавания психологии с научной и педагогической видами деятельности;
- требования к профессиональным и личностным качествам психолога-преподавателя;
- места работы и оценка уровня квалификации психолога-преподавателя.
- предмет и основные задачи деятельности практического психолога;
- отличия профессиональной психологической помощи от житейской (дружеской);
- особенности взаимоотношений психолога-практика с лицами, обратившимися за психологической помощью;
- основные этапы работы практического психолога;
- общая характеристика основных видов деятельности практических психологов;
- основные сферы деятельности практического психолога;
- профессиональные и личностные качества психолога-практика;

- места работы и оценка уровня квалификации практического психолога;
- этика профессиональной деятельности психолога.

Таким образом, назначение данного модуля соответствует главным задачам дисциплины «Введение в профессию» – повышению уровня профессиональной ориентированности первокурсников; формированию представления о психологии как науке и профессии, о роли и значении данной области знаний в жизни человека и общества; расширению кругозора о профессиях психологического профиля.

Особая миссия предмета «Введение в профессию» заключается в усилении и закреплении интереса к выбранной абитуриентами области знаний, уточнении ими осуществленного профессионального выбора. Таким образом, одновременно осуществляется и поддержка мотивации к обучению первокурсников, программа подготовки которых закономерно включает небольшое количество психологических дисциплин при преобладании общеобразовательных. Эту же задачу решает обращение и своеобразный анонс целого спектра отраслей психологии, которые предстоит освоить студентам в ближайшем образовательном будущем. В частности, в рамках дисциплины «Введение в профессию» устанавливается ее связь с такими учебными предметами, как «Общая психология», «Педагогическая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Юридическая психология», «Медицинская и клиническая психология», «Методика преподавания психологии», «Психодиагностика», «Консультативная психология», «Психокоррекция», «Психология труда», «Экономическая психология», «Психология управления», «Психология социальной работы», «Психологические основы профориентации и профотбора», «Актуальные проблемы СПС», «Адаптация на рынке труда» и др.

Мотивирующую и поддерживающую функции выполняет так же и специальный курс, рассчитанный на контингент начинающих студентов, «Психологическая подготовка к экзаменам». Название дисциплины отражает ее основную профилактическую направленность – сопровождение экзаменационного стресса как нормативного явления в деятельности студента. Предпосылкой разработки данного курса выступили, с одной стороны, результаты исследований особенностей процесса адаптации к условиям обучения в высшей школе, позволяющие определить круг трудных ситуаций для студентов, а также последовательность их появления в жизнедеятельности обучающихся. С другой, статистика отчислений студентов после процедуры экзаменационной аттестации в высшем учебном заведении, свидетельствующая о значительном уменьшении контингента именно на первых этапах обучения.

Доказанным фактом является, что у начинающих студентов первыми возникают социально-психологические и организационные проблемы, затем возникают проблемы связанные собственно с содержанием учебно-

профессиональной деятельности. Изменение форм и сроков текущей аттестации отмечается студентами как одно из существенных преобразований учебного процесса, значительность которого особенно остро проявляется в виде психического напряжения, вызванного экзаменационным стрессом. Учитывая данный факт, мы полагаем, что именно в первом учебном семестре целесообразно планировать для первокурсников специальные формы работы, направленных на оказание помощи в разрешении этой конкретной трудной ситуации. И спецкурс «Психологическая подготовка к экзаменам», в полной мере отвечает этой задаче. В целом основными задачами данного курса являются: знакомство с понятием и спецификой проведения текущей аттестации в вузе; исследование основных трудностей экзаменационной ситуации и выявление их причин с целью устранения; формирование оптимальных стратегий поведения в ситуации экзамена с учетом психологических особенностей студентов и ситуации.

Решение поставленных задач осуществляется в течение первого учебного семестра, предваряющего экзаменационную сессию студентов. Подготовка к этой процедуре включает в себя целый спектр форм обучения: мини-лекции, индивидуальные и групповые задания, практические работы, психологическую диагностику, ролевые игры, презентации, дискуссии, тренинговые упражнения и пр. Все эти формы взаимодействия строятся вокруг центральных для курса проблем, последовательно вводимых в содержание занятий и образующих его структуру:

Экзамен и специфика проведения аттестации в вузе;

Преимущества и ограничения основных форм проведения экзаменационной аттестации;

Общая характеристика и содержание предэкзаменационного, экзаменационного и постэкзаменационного этапов аттестации;

Типичные и индивидуальные экзаменационные трудности;

Проблема рационального планирования времени в ситуации экзамена и способы ее решения;

Требования к познавательным процессам студента и способы оптимизации их работы в экзаменационной деятельности;

Экзаменационная тревожность и приемы ее самокоррекции;

Стратегии эффективного преодолевающего поведения студента в ситуации экзамена.

В качестве итогового контроля самих студентов по дисциплине «Психологическая подготовка к экзаменам» нами была выбрана форма практического задания, заключающегося в разработке проекта на тему «Оптимальная форма экзаменационной аттестации студентов», при этом акцент ставился на обосновании варианта проверки наименее стрессогенного для учащихся. В свою очередь подготовка собственной модели аттестации не только актуализирует у студентов знания и умения, приобретенные в процессе занятий, но и способствует смещению ориентира с эмоцио-

нальной оценки экзамена на когнитивную и конативную стороны отношения к нему, что выступает определенным условием успешного преодоления нормативных трудностей. Следует отметить, что кроме субъективной положительной реакции студентов на предлагаемые формы и собственно результат психологической подготовки к экзаменам, имеются объективные показатели, подтверждающие повышение уровня экзаменационной компетентности студентов, снижение количества учащихся с высокими показателями тревоги, преобладание у участников курса адаптивных стратегий совладания с экзаменационным стрессом (замеры до и после реализации программы на двух группах студентов – прошедших и не прошедших психологическую подготовку).

Подводя итог обсуждения возможных способов психологического сопровождения учебной деятельности с целью сохранения студенческого состава, следует отметить интерес к этой проблеме, а точнее, способам ее решения, не только администрации, преподавателей и студентов факультета психологии, но и руководства Омского государственного университета в целом. Данные интерес является весьма предметным, поскольку оформлен на уровне заказа, подтверждающего необходимость распространения опыта факультета психологии на деятельность других структурных подразделений. Достижение поставленной цели в частности возлагается на психологическую службу вуза, организованную усилиями администрации ОмГУ и сотрудниками факультета психологии. На наш взгляд, появление таких подразделений действительно способно повысить качество образования через оптимизацию деятельности его субъектов на основе знания и управления психологическими закономерностями.

Мирнова М.Н.

Информационная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя биологии

Педагогический Институт Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Переход к информационному обществу вносит изменения во все сферы жизнедеятельности человека, что ведет к изменению требований, предъявляемых к современному специалисту. Современный профессионал должен обладать знаниями в области информатики, иметь навыки по использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), свободно ориентироваться в информационном пространстве, работать с различными источниками информации.

Для свободной ориентации в информационном пространстве будущий специалист должен обладать информационной компетентностью. Развитием компетентностного подхода в педагогике занимались П.И. Блон-

ский, В.В. Давыдов, Э.И. Ильенкова, Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской, и др.

Раскроем понятие информационная культура (компетентность). В ряде работ информационная компетентность определена как цель подготовки специалиста и необходимая составляющая его профессиональной компетентности (Э.Ф. Зеер, А.А. Кузнецова, Е.И. Машбиц, Е.К. Хеннери др.).

Одной из задач модернизации Российского образования является обеспечение доступности непрерывного образования на основе информационных технологий. А.В.Хуторской понимает информационную компетентность как формирование умений самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее[5].

Н.В. Евладова представляет информационную компетентность (ИК), как интегральное качество личности, характеризующее умение решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей. Компоненты ИК: компьютерная грамотность, опыт индивидуальной и групповой деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий для достижения профессионально-значимых целей, готовность к саморазвитию в сфере ИКТ, необходимые для постоянного повышения квалификации реализации себя в профессиональном труде [2].

От современного высшего учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих наряду с фундаментальной подготовкой выпускника и соблюдением требований государственного образовательного стандарта, развитие информационной и коммуникативной компетентностей.

В условиях информатизации системы высшего образования информационная подготовка стала необходимой составляющей образовательного процесса, направленной на подготовку будущих специалистов в области использования ИКТ с целью осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия, как между участниками образовательного процесса, так и между пользователя и интерактивным средством обучения.

По мнению ряда ученых А.А. Андреева, Ю.Г. Брановского, Е.С. Полат и др. компьютерные средства обучения и Интернет, как новая информационная среда оказывают влияние на изменение содержания образования, способствуют реализации идей открытого образования и формирования единого образовательного пространства [4].

В современных условиях студент должен овладеть навыками работы с различными источникам информации: книгами, электронными учебниками, электронными справочниками, атласами, картами, определителями,

энциклопедиями, каталогами, словарями, уметь самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее, а не копировать, ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное, необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ, должен иметь навыки использования информационных устройств: компьютера, факса, принтера, модема, копира, интерактивной доски; применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио - видеозапись, электронную почту, Интернет.

Как же, сформировать информационную компетентность современного студента педагогического вуза? Опыт работы кафедры методики преподавания биологии, химии и естествознания Педагогического института Южного федерального университета показывает, что использование коммуникативной методики, проектно-исследовательской деятельности на занятиях, обучение в сотрудничестве, активных форм работы, широкое внедрение информационных технологий в учебный процесс педагогического вуза повышает мотивацию к овладению профессиональными компетенциями, в том числе информационной.

В процессе обучения методике преподавания биологии после проведения определенного блока занятий студенты выходят на такой вид деятельности, как электронный проект. Студенты работают в сотрудничестве по поиску информации в сети Интернет, отбору и переработке материала, созданию компьютерных презентаций. С каждым годом количество и качество проектов растет, так как студенты успешно осваивают не только компьютерные технологии выполнения проекта, но и умеют находить, анализировать, адаптировать информацию. Данный вид работы мы осуществляем как индивидуально, так и работая в микрогруппах. Выполнение проекта дает студентам возможность работать с различными источниками информации(книги, интернет), находить информацию в сети интернет(правильно задавать запросы на поиск информации, осуществлять отбор информации по значимости),правильно организовывать работу в группе, структурировать найденный материал, оформлять материал, представлять материал с использованием мультимедиа технологий, мыслить творчески с учетом направленности на конечный результат, искать и находить нестандартные решения для стандартных задач.

Студенты с удовольствием участвуют в создании информационно-методических материалов к урокам биологии, так что сотрудничество идет не только на занятиях, но и на этапе подготовки к нему. Так, только за последние два года совместно со студентами были созданы электронные учебно-методические пособия для курса «Общая биология», по следующим темам: «Учение о клетке», «Генетика», « Происхождение жизни на

Земле», «Размножение», «Теория Ч.Дарвина», «Антропогенез» и другие, собран банк видеофильмов к урокам биологии по темам.

Внедрение в учебный процесс современных информационных технологий и работа цифрового кампуса ЮФУ позволяет формировать у студентов компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе использование Интернета как источника дополнительной информации по теме. Опыт инновационной работы убеждает в том, что использование ИКТ на занятиях, работа кампуса решает многие проблемы, при этом процесс усвоения материала протекает более эффективно. В созданных сообществах цифрового кампуса студенты размещают свои лучшие работы: презентации, электронные проекты, информационно-методические материалы, создается электронный банк разработок студентов.

Анализируя опыт работы, можно с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникационных технологий позволяет: активизировать познавательную деятельность студентов; обеспечить положительную мотивацию обучения с помощью интерактивного диалогового гипертекста; проводить занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию); повысить объем выполняемой работы на занятиях в 1,5-2 раза; усовершенствовать контроль знаний; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность занятия; формировать навыки подлинно исследовательской деятельности; обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам.

Важное значение приобретает информационно-коммуникативная деятельность студента. Одним из направлений деятельности является работа с информацией, представленной в разном виде: «поиск нужной информации, извлечение информации, отделение основной информации от второстепенной, критическое оценивание достоверности полученной информации, передача содержания информации адекватно поставленной цели, перевод информации из одной знаковой системы в другую, выбор знаковых систем адекватно ситуации, умение развернуто обосновывать суждения, использование технологий для обработки, передачи, систематизации информации.

При обучении методике биологии совместно со студентами разработаны электронные тесты в различных оболочках, сочетающие в себе задания, как в области дидактики биологии, так и разных разделов биологии, направленные на творчество, побуждающие стремление к нестандартным действиям, критичности мышления, отражающие способность к анализу, синтезу, рефлексии. В этом учебном году разрабатываем электронные учебники. Для формирования навыков самостоятельной обработки учеб-

ной и научной информации, ее анализа и обобщения, организуется поиск и сбор информации в Интернете. Для такой работы предлагается тема, которая может быть сформулирована в рамках одного или нескольких занятий.

Система контроля и оценки за учебной, исследовательской работой, включает: организацию коллоквиумов, выставок-презентаций; подготовку и защиту рефератов, докладов, сообщений, проектов; решение практических проблемных ситуаций; создание тематических веб-страниц индивидуально и в мини-группах; разработка учебных материалов в виде гипертекстов с мультимедиа-приложениями, компьютерных схематизированных модулей, аудиовизуальных модулей; обязательное участие студента в электронной консультации преподавателя на кампусе вуза.

Результаты диагностики показали, что 84% студентов имеют интернет, однако 75% нуждаются в специально организованной помощи и объяснениях со стороны преподавателя в формировании специальных информационных компетентностей, 16% используют интернет в библиотеке, однако навыков работы не достаточно. Проведенное исследование показало, что будущие специалисты заинтересованы в улучшении процесса образования относительно вопроса информатизации и достаточно свободно включаются в новые информационные образовательные технологии.

Поскольку, время отведенное на формирование информационной компетентности не позволяет заложить фундамент на занятиях, следовательно, преподавателям всех дисциплин кафедры и факультета решением методического совета, рекомендовано организовать среду виртуального обучения и мультимедиа-технологий в идентификации конкретных затруднений и индивидуальном подходе к студенту, активно использовать цифровой кампус.

Специфика технологии и методов обучения современного студента, развития студентов, обеспечить возможность решения задач формирования профессионально-методической компетентности, формирование информационной культуры, развития индивидуальности, целостного миропонимания и системного мышления, развития логического, критического, творческого мышления, способности к решению методических проблем, способности к самопознанию и самопониманию, способности к проведению совместных и индивидуальных самостоятельных педагогических исследований.

Анализ организации самостоятельной работы студентов показывает, что при очном обучении традиционная самостоятельная работа предполагает работу с литературой, изданной на бумажных носителях, либо копирование текстов из интернета. Мы же предлагаем самостоятельную работу с обучающими программами, с тестирующими системами, с мультимедийными программами, с электронными учебниками, электронными журналами, с информационными данными. Эффективность использования средств информационных технологий в самостоятельной работе студента зависит

от успешности решения задач методического характера, связаны с информационным содержанием и способом использования. На кафедре выработаны единые требования к оформлению электронного проекта, презентации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Информатизация общего среднего образования. / Под редакцией Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.
2. Евладова Н.В. Система подготовки преподавателей как одно из условий формирования информационной компетентности студентов(www.ito.su/index.php Конгресс конференций Информационных технологий в образовании)
3. Пономарёва И.Н. Общая методика обучения биологии /И.Н.Пономарёва, В.П.Соломин, Г.Д. Сидельникова. Под ред. И.Н.Пономаревой – М.: «Академия», 2003 – 372 с.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 271 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты\ Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос».

Набойщикова Л.В.

Интегрированные занятия – важный компонент подготовки компетентного специалиста

ФГОУ СПО «Дмитровградский техникум информатики и управления»,
г.Дмитровград

Реформы, проводимые в системе российского образования, предусматривают новые требования к подготовке будущих специалистов, востребованных на рынке труда. Эффективность труда специалистов среднего звена на современном производстве определяется не только их техническими умениями и навыками, но и обобщёнными профессиональными знаниями, уровнем интеллектуального развития, целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину.

В то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции, образование, в том числе профессиональное, «грешит» самостоятельностью и разобщённостью преподаваемых дисциплин, их слабой связью друг с другом.

Особенность учебного процесса в техникумах состоит в изучении широкого диапазона учебных дисциплин, начиная с общеобразовательных и заканчивая специальными профессиональными. Указанные циклы тесно взаимосвязаны по своей сути и значению: общеобразовательные дисциплины способствуют более осмысленному изучению специальных дисциплин и формированию научного мировоззрения, предметы профессиональной направленности помогают закреплять, развивать знания и умения студентов по общеобразовательным дисциплинам.

Единство и взаимосвязь общеобразовательного и профессионального образования обеспечивается, прежде всего, на основе межпредметных связей, которые являются важной составляющей всесторонней подготовки студентов и формирования у них творческого, системного мышления.

Но при проведении традиционного урока использование межпредметных связей предусматривает лишь эпизодическое включение материала других дисциплин.

Интеграция более высокого уровня может осуществляться только на интегрированных занятиях. На интегрированном уроке в центре - многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в разных учебных дисциплинах.

Выделяют различные способы интеграции дисциплин в учебном процессе:

- включение учебного материала другого предмета в лекционный материал;
- решение задач, тестов, кроссвордов межпредметного содержания;
- проведение междисциплинарных деловых игр, диспутов;
- использование наглядных пособий, видеоматериалов по другим дисциплинам;
- использование дополнительной научной и научно-популярной литературы;
- проведение конференций межпредметного содержания, кружков, экскурсий;

межпредметные домашние задания и многое другое.

Опыт проведения интегрированных занятий имеет давнюю историю и достаточно обоснованную методическую базу. Вместе с тем, до сих пор педагогическое сообщество не определилось с терминологическим составом, характеристиками, дидактическими критериями бинарных уроков.

Интегрированное учебное занятие — это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных дисциплин, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия студентами исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук.

По определению, бинарный урок – это занятие, проводимое совместно двумя («би») педагогами. В тоже время практика профессионального образования показала, что объединяться в педагогическом дуэте могут:

- два преподавателя общеобразовательной подготовки;
- преподаватель общеобразовательного предмета и преподаватель специальных дисциплин;
- преподаватель общеобразовательной подготовки и библиотекарь;
- преподаватель спец. дисциплин и специалист с производств;
- преподаватель общеобразовательной подготовки и представитель экономического сектора;
- педагог и наиболее успевающий студент.

Процесс подготовки и проведения интегрированного урока имеет свою специфику, так как от преподавателей требуется согласование всех элементов и эпизодов урока.

Первый этап работы - подготовительный - включает в себя планирование и конструирование урока. Во время планирования определяется тематика и сроки проведения занятия. При конструировании подбирается по возможности исчерпывающий основной материал по теме занятия, а также дополнительная информация в виде интересных фактов, наглядного материала.

Интегрированные занятия проводятся разными преподавателями, что требует умения сотрудничать, строго разграничивать компетенции.

Педагогам необходимо согласовать подходы к изучению одних и тех же процессов, явлений, законов, теорий с точки зрения преподаваемых дисциплин. Структура урока должна быть органически единой, целостной, параллельное существование различных пластов материала недопустимо.

Каждый из участников “интеграционного содружества дисциплин” должен осознать то новое, что предстоит ему: педагог не сразу может осознать необходимость совместной разработки плана и подготовки материалов урока, что ему нужно постоянно быть в курсе проблем и открытий другой науки, другой дисциплины, не сразу отвыкает дублировать материал чужой дисциплины, к чему приучает практика “межпредметных” связей.

Второй этап - исполнительский. На этом этапе осуществляется интеграция не только двух дисциплин, но и педагогическое мастерство педагогов, взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Третий этап – рефлексивный: проводится анализ урока, благодаря которому преподаватели получают возможность взглянуть на свой урок как бы со стороны, осознать его как явление в целом, целенаправленно осмыслить совокупность собственных теоретических знаний, способов, приёмов работы.

В Димитровградском техникуме информатики и управления накоплен большой опыт проведения бинарных занятий. Интегрируются в учеб-

ной деятельности общеобразовательные дисциплины, например, иностранный язык и литература, математика и информатика, физика и химия; общеобразовательные и дисциплины более высокого уровня – русский язык и философия. Но максимально реализовать интегративность, повысить качество подготовки специалиста позволяют бинарные занятия по профессиональным дисциплинам. Например, интеграция дисциплин – ТГП и конституционное право, гражданский процесс и уголовное право наглядно демонстрирует междисциплинарные связи ряда юридических дисциплин. Деятельность любого специалиста, в том числе юриста, предполагает глубокие знания в различных сферах, которые способствуют расширению поля его деятельности и углублению мобильности профессиональных компетенций. В учебной практике такая интеграция осуществляется на бинарных занятиях.

Совместное проведение занятий по экономическим дисциплинам – бухгалтерский учет и анализ финансово-экономической деятельности имеет четкую интеграцию дисциплинарных матриц. Тема дисциплины бухгалтерский учет - «Бухгалтерская отчетность» и тема дисциплины анализ финансово-хозяйственной деятельности - «Анализ финансового состояния» тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Активное участие бухгалтера в процессе обоснования и выбора управленческих решений, в первую очередь крупномасштабных, стратегических, переводит его из разряда служащих в разряд управленческого персонала, превращает в менеджера. При этом значительно возрастает роль бухгалтера в организации анализа производственной и финансовой деятельности предприятий. Поэтому студенты должны иметь целостное представление обо всей системе функционирования бухгалтерии. Такой необходимостью и вызвана интеграция вышеуказанных дисциплин.

Тема «Маркетинговые коммуникации в развитии конкурентоспособности производства зерна в Мелекесском районе» выбрана преподавателями для того, чтобы показать тесную взаимосвязь и взаимозависимость двух дисциплин общепрофессионального цикла «Маркетинг» и «Экономика организации».

Традиционными стали бинарные занятия при участии библиотекарей.

Помимо формирования духовной культуры, одной из приоритетных задач в работе библиотеки является помощь в получении профессионального образования. Понимая огромную роль библиотеки в деле обучения и воспитания студентов, посредством дополнения учебных дисциплин знаниями по истории, экономике, литературе, структуре органов местного самоуправления и т.д. города Димитровграда, как в историческом прошлом, так и в наше время, в техникуме был разработан проект, который представляет собой совместную работу библиотеки и преподавателя-

предметника по координации, объединению и интеграции знаний, и проводится в форме интегрированных занятий.

Интегрируются с дополнительным библиотечным материалом и общеобразовательные дисциплины (история, обществознание, химия), и профессиональные (конституционное право, семейное право).

Высокую оценку преподавателей и методистов других учебных заведений Димитровграда и Ульяновска получили преподаватели техникума, показавшие свое мастерство при проведении интегрированных занятий на Областных фестивалях педагогических инициатив «Инновации в профессиональном образовании». Интеграция таких дисциплин, как логика и административное право, технология разработки программных продуктов и численные методы (2010 год), основы социологии и политологии и социальная психология (2011 год) наглядно доказали, что использование принципа бинарности позволяет повысить не только уровень профессиональных навыков, но и общий уровень интеллектуального развития студентов, способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности студентов за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности и информационные блоки в ходе занятия.

Эффективность интегрированных уроков многократно повышается, если структура таких занятий отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала. Вследствие последнего требования увеличивается роль самостоятельной работы студентов, потому что интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается по сравнению с традиционным уроком за счет других дисциплин.

Преподаватели техникума, изучая теоретический материал, анализируя практический опыт проведения бинарных занятий, пришли к выводу, что интегрированные уроки в процессе профессиональной подготовки играют важнейшую роль.

Введение интегрированной системы может в большей степени, чем традиционное предметное обучение, способствовать развитию широко эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению различных проблем.

Особое значение бинарные уроки приобретают в связи с переходом на новые образовательные стандарты, в основе которых заложена глубокая интегративность изучаемого материала. Сокращение учебных часов и даже целых дисциплин подтолкнет педагогов к тщательному отбору учебного материала, исключению дублирования и повторов, необходимости четко формулировать вопросы, продумывать задания и проблемы «синтезирующие» материал нескольких дисциплин.

В большей степени, чем обычные, интегрированные уроки способствуют формированию умений сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинно-следственные связи.

В результате использования технологии интегрированных занятий студенты получают системно-целостное, метапредметное образование, развиваясь, как разносторонне подготовленные, компетентные специалисты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глинская, Е. А. Межпредметные связи в обучении / Е.А. Глинская, С.В. Титова. – 3-е изд. – Тула: Инфо, 2007. - 44 с.
 2. Данилюк, Д. Я. Учебный предмет как интегрированная система /Д.Я. Данилюк //Педагогика. - 2007. - № 4. - С. 24-28.
 3. Филиппов, В. Н. Интеграция: дань моде или реальная потребность? / В.Н. Филиппов //Учительская газета. - 2006. - № 3. - С. 6-7.
- Фоминых Ю.В. Интегрированный подход к формированию мировоззрения. – М.: «Педагогика», 1993.

Нажмитдинова М.А.

Определение ступеней творческой активности студентов при изучении иностранных языков

Ташкентский государственный педагогический университет

Иностранный язык в неязыковом вузе является одним из средств углубления знаний по основной специальности, поскольку при чтении иностранно литературы студент получает и определенную техническую информацию. Для решения задачи практического владения иностранным языком целесообразно проводить работу по формированию умений и навыков чтения одновременно с развитием других видов речевой деятельности: аудирования, говорения и письма, так как чтение тесно связано именно с этими видами речевой деятельности.

Однако на первом этапе обучения трудно сразу приступить к обучению всем видам речевой деятельности в полном объеме, уровень подготовки студентов первого курса на начальном этапе неодинаков, зачастую отсутствуют элементарные навыки по всем видам речевой деятельности. Поэтому задачей первого этапа является корректировка, восполнение и совершенствование знаний, умений и навыков по иностранному языку.

Для развития творческой активности, на наш взгляд, *необходимо*, во-первых, определить различные степени сложности заданий к объектам (лингвистическим примерам), во-вторых, установить разные ступени творческой активности студентов при их выполнении. Разнообразное соче-

тание степеней сложности учебных заданий и ступеней творческой активности студентов при их выполнении позволит установить (определить) такие уровни творческой деятельности студентов, которые соответствуют навыкам выполнения учебных задач.

Степени сложности учебных заданий при изучении иностранного языка можно установить на основе двух факторов систематического повышения уровня абстрактности объектов и последовательного усложнения заданий при их анализе.

На основе учета разного уровня абстрактности объектов и усложнения характера заданий к ним, применительно к изучению иностранного языка в неязыковом ВУЗе можно установить следующие степени сложности заданий к лингвистическим объектам:

- 1) анализ конкретных объектов;
- 2) трансформация их с целью изменения существенных свойств;
- 3) конструирование объектов по образцам, схемам и теоретическое моделирование (составление схем по образцам);
- 4) подготовка связных текстов;
- 5) упражнения понятийного характера (анализ не готовых объектов, а их существенных признаков);

В пределах каждой группы этих упражнений оказываются возможными также и различные ступени творческой активности студентов при выполнении учебных заданий. Такие ступени устанавливаются на основе последовательного сокращения числа разъясняющих функций преподавателя при организации выполнения упражнений. Применительно к практическим занятиям мы наметили следующие ступени творческой активности студентов.

Первая ступень.

- а) обосновывается важность очередного задания и выбор объектов;
- б) осуществляется детальный инструктаж студентов с показом образца выполнения задания;
- в) проводится коллективный анализ объектов и пооперационный контроль (проверка правильности выполнения каждого упражнения) один студент объясняет, как выполнил задание, все слушают и сравнивают его выводы со своими.

Преподаватель подводит итоги.

Вторая ступень.

- а) преподаватель кратко указывает цель задания (не обосновывая его важности и выбора объектов);
- б) осуществляется детальный инструктаж без показа образца выполнения задания;
- в) работа выполняется самостоятельно с заключительной проверкой результатов.

Третья ступень.

Работа самостоятельная; проверка результатов осуществляется в форме самоконтроля. Студенты сверяют выполненные задания с обобщенными образцами, подготовленными преподавателем, или обращаются к нему в случае затруднения

Сочетание различных типов охарактеризованных нами степеней учебных заданий и ступеней творческой активности студентов при их выполнении, позволяют на практическом занятии систематически повышать уровень творческой активности студентов, что повышает их интерес к языку, а также качество усвоения ими знаний, умений, навыков.

Для развития творческой активности, на наш взгляд, наиболее целесообразен *метод укрупнения дидактических единиц*, представленный в форме «крупных блоков», но в традиционное представление этого метода мы внесли ряд корректив с учетом тех недостатков, о которых говорили выше (слабая активность студентов и низкая степень творческой активности).

Указанный метод позволяет не только в какой-то мере решить проблему качества знаний студентов, но и способствует обучению творческой активности, что отвечает целям нашего исследования, к тому же, как мы говорили, фонд действенных знаний является одним из компонентов умственного развития человека вообще.

Изучение любой учебной темы предмета может быть разбито на серию блоков

- 1) мотивационно-установочный,
- 2) конкретизации и углубления,
- 3) практический,
- 4) контрольный.

По результатам экспериментов в контрольной и экспериментальных группах подготовлены ряд рекомендаций для развития творческой активности студентов при изучении английского языка.

Судакова Ю.Е.

Инновационные технологии психофизической тренировки молодежи

Филиал Ульяновского Государственного Университета
в городе Димитровграде, г. Димитровград

Высокая стрессогенность социально-экономических факторов, экологических условий и стиля жизни в современном обществе обуславливает прогрессивное снижение в последние годы уровня психофизического состояния и психосоциального здоровья учащихся. В связи с этим особую актуальность приобретают поиск наиболее адекватных путей и методов укрепления психофизического состояния молодежи и разработка оздоро-

вительных технологий, способных обеспечить формирование устойчивых личностных установок на здоровый стиль жизни.

Физические нагрузки как аэробные, так и неаэробные положительно влияют на психический статус. Критическими условиями влияния умеренных аэробных упражнений на психическое состояние здоровых лиц и снижение у них уровня холестерина являются продолжительность курса и длительность занятий - 10 недель при ежедневных тренировках не менее 21 минут в день [2]. Методики коррекции отклонений психического здоровья предполагают сочетание аэробных и неаэробных видов двигательной активности. Так, у высокотревожных лиц наряду с психорегулирующими воздействиями предполагается использовать элементы игры, обладающие тонизирующим эффектом, одновременно с циклическими нагрузками, повышающими уровень активации нервной системы. При развитии депрессивных состояний, по-видимому, также подвижные игры, предоставляющие либо функцию лидера, либо «шефскую роль», могут оказать положительный психологический эффект.

Наименее изученными до настоящего времени являются механизмы влияния физических упражнений на психику, несмотря на то, что они составляют основу психофизического единства. В настоящее время отдается предпочтение дуальной концепции, выделяющей биологические и психические механизмы. В число важнейших биологических механизмов входят: транквилизирующий эффект повышения температуры тела при физических нагрузках; повышение секреции адреналина, серотонина и допамина, что вызывает улучшение настроения и повышение устойчивости к стрессорным воздействиям; увеличение концентрации опиоидных пептидов, вызывающее позитивное психогенное состояние, спокойствие и в ряде случаев альтернативное состояние сознания. К наиболее изученным и доказанным психическим механизмам следует отнести: медитационный эффект физических упражнений, эффект десенситизации (расщепления) физиологических реакций, свойственных стрессу (сердцебиение, гипервентиляция, потоотделение), психическим компонентам - стресс-тревогу, страх; развитие в ходе занятий таких психических качеств, как уверенность в себе, самоконтроль, удовлетворенность своими достижениями и мастерством. Совершенно очевидно, что приведенные выше механизмы способны обеспечить не только изменение эмоционального фона и настроения в ходе занятий физическими упражнениями (острый эффект), но и пролонгированный эффект, уменьшая тем самым риск развития нарушений нервно-психического статуса.

Как свидетельствуют результаты исследований, проведенные в последние годы, оздоровительный эффект физических упражнений, нацеленный на укрепление психического здоровья, может быть существенно усилен за счет совмещения в единую систему методов физического и психического тренинга [3].

В качестве основных научно обоснованных и верифицированных по оздоровительному эффекту систем психофизической тренировки можно указать: программы психофизической редукации стресса; метод спортивной соффо-педагогике, или динамической релаксации; интегрированный психофизический тренинг.

Разработка технологии интегрированного психофизического тренинга и проверка ее эффективности были проведены на широком контингенте населения - учащихся общеобразовательных и профессиональных школ, училищ олимпийского резерва, занимающихся в спортивных секциях и клубах. Показано, что интегрированный психофизический тренинг приводит к достоверному усилению оздоровительного эффекта физических упражнений, изменению восприятия субъектом тяжести физической нагрузки, повышению психической устойчивости и снижению донологических нарушений психоэмоционального статуса [1]. При этом крайне важно подчеркнуть, что интегрированный психофизический тренинг, помимо укрепления психического здоровья, приводит к расширению ценностных ориентации личности и ее самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, применение на практике технологии интегрированного психофизического тренинга позволяет подойти к решению ключевой психопедагогической задачи, непосредственно сопряженной с оздоровительным эффектом, росту духовно-деятельного потенциала личности.

В настоящее время можно считать общепризнанной точку зрения, что эффективность оздоровительного эффекта, как физических упражнений, так и интегрированных технологий психофизической тренировки, определяется степенью индивидуализации и персонификации программ тренировки в зависимости от физической подготовленности, состояния психосоматического здоровья и индивидуально-типологических особенностей личности. Решение указанной проблемы осложняется в настоящее время тем обстоятельством, что за последние годы произошло не только серьезное ухудшение уровня здоровья населения России, но, что более существенно, изменились структура и специфика факторов риска нарушений состояния здоровья. В частности, значительно возросло число здоровых подростков с генетически детерминированными и приобретенными факторами риска, значительно расширилась группа лиц с донологическими нарушениями состояния здоровья. Так, например, уровень донологических изменений нервно-психического статуса в группе «здоровых» достигает 45%, уровень факторов риска дистресса - 64%. Еще более серьезные изменения претерпевает состояние психического здоровья молодежи. Каждый пятый подросток рождается с нервно-психическими расстройствами, около 30% учащихся имеют нарушения психоэмоционального статуса. Неудовлетворенность жизнью у подростков 11-16 лет в России в четыре раза выше, чем в странах Западной Европы [3]. Все вышеуказанное требует суще-

ственного углубления дифференцированного подхода (а в ряде случаев именно персонификации) при назначении рекомендаций по укреплению физического и психического здоровья.

В настоящее время наметилось несколько направлений работ в рамках разработки дифференцированного подхода к укреплению физического и психического здоровья учащейся молодежи:

- создание автоматизированных диагностико-консультационных систем по укреплению физического состояния и психосоматического здоровья подростков, которые обеспечивают формирование индивидуальных оздоровительных рекомендаций;

- совершенствование методов диагностики донозологических изменений состояния психосоматического здоровья и факторов риска нарушений нервно-психического статуса;

- разработка специальных методов ментального тренинга, позволяющих осуществлять персонификацию методов психической самозащиты личности в условиях интегрированной психофизической тренировки.

Анализируя проблему индивидуализации и персонификации рекомендаций по укреплению здоровья в условиях интегрированного психофизического подхода, следует рассмотреть особенности восприятия личностью интенсивности физических нагрузок. С точки зрения обсуждаемых проблем, принципиальное значение имеет тот факт, что у лиц с донозологическими изменениями нервно-психического статуса наблюдаются выраженные изменения восприятия интенсивности физических нагрузок. При этом важно, что особенности восприятия интенсивности физических нагрузок зависят от синдромальной специфики изменений нервно-психического статуса (астения, тревога, ипохондрически-депрессивная направленность).

Учитывая выявленные закономерности, а также несомненную связь донозологических изменений психического здоровья с так называемыми «энергодифицитными состояниями», становится очевидным, что «передозировка» физических нагрузок способна не только усугубить нарушения нервно-психического статуса, но и практически разрушить мотивацию к занятиям физическими упражнениями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бундзен, П.В., Система психотренинга и психопрофилактики «Ментальный тренинг» // Вестник спортивной медицины России/ П.В. Бундзен. - 1994. - № 1-2. С.35-38.

2. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: Учебник/ Ю.Ф. Курамшин. – М., Советский спорт, 2008. - С. 321-324.

3. Медведев, В.А. Оздоровительные технологии физического воспитания школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка/ В.А. Медведев.- 2009. - № 4. - С. 20-24.

Флегонтова Н.М.

Использование принципа индивидуализации при изучении юридических дисциплин

ФГОУ СПО «Димитровградский техникум информатики и управления»

Интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни российского общества, происходящие в последние десятилетия, потребовали качественного преобразования характера и содержания образования. В настоящее время наиболее важным являются индивидуальные способности личности, к которым предъявляются требования общества и как к профессиональным особенностям. Современное общество, предъявляя к выпускнику суза высокие требования, ставит перед ним все более разнообразные задачи. Конкурентоспособный специалист должен обладать совокупностью профессиональных и психологических характеристик, способных обеспечить ему высокий рейтинг на рынке труда.

Проблема повышения уровня подготовки специалистов в настоящее время становится все более актуальной. В связи с этим возникают новые требования к образовательному процессу, связанные с внедрением новых технологий, методик, методов и средств обучения и воспитания. Однако, для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий недостаточно знать эти новшества, требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Осуществление лично ориентированного подхода к профессиональному образованию сделало насущной потребностью обращение психолого-педагогической науки и практики к давно известной идее персонализированного и дифференцированного обучения. Признавая право каждого человека быть индивидуальностью, а, следовательно, иметь свой неповторимый путь развития, профессиональное образование должно обеспечить студенту возможность идти своим путем в процессе обучения. Решение этой проблемы во многом зависит от определения приоритетов в выборе форм и способов осуществления индивидуализации и дифференциации обучения.

Подходы к изучению индивидуальности и индивидуализации обучения многообразны, но обязательным представляется решение двух вопросов: во-первых, каково происхождение индивидуальных различий в обучении?; во-вторых, какую роль играют индивидуальные психологические особенности в детерминации успешности тех или иных методов и приемов обучения?

Максимально полное описание индивидуальности человека, в нашем случае - обучаемого, может быть обеспечено через анализ широкого диапазона человеческих различий, разноуровневых по своему характеру и содержанию. Поэтому перед нами, прежде всего, стоит задача создания психолого-педагогической характеристики на каждого студента, которая должна быть основана на разнообразных научных методиках, например, определение уровня самооценки; определение типа темперамента; определение положительных и отрицательных черт характера и др.

Использование возможностей, представляемых адекватно построенным индивидуальным подходом, позволяет компенсировать имеющиеся затруднения, реализовать приемы, направленные на развитие дискурсивного мышления, избежать репродуктивного воспроизведения изученного материала, активизировать творческие возможности обучаемых, сформировать программы обучения, позволяющие достигнуть высшего развития знаний и навыков с учетом потенциальных возможностей субъекта, а также сформировать максимально эффективный индивидуальный стиль обучения и профессиональной деятельности.

При изучении студентами юридических дисциплин наиболее активно используется модульное обучение, позволяющее индивидуализировать процесс обучения, обеспечить управление студентами своей учебной деятельностью.

Технология модульного обучения базируется на тесно связанных с общедидактическими специальными принципах, основными из которых являются: модульность, выделение из содержания обучения обоснованных элементов, динамичность, действенность и оперативность знаний, гибкость, принцип осознанной перспективы, разносторонность методического консультирования, паритетность.

Учебный материал представляется в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих освоение информации; предлагаются различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучаемый может выбирать; осуществляется методическое консультирование по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступать различные методы и организационные схемы обучения. Если преподаватель сам строит модуль, желательно в содержание включать используемые им методы обучения.

Принцип паритетности в модульном обучении предполагает взаимодействие преподавателя и обучаемого. Для этого модульная программа должна обеспечивать возможность обучаемому самостоятельного усвоения знаний до определенного уровня, а преподавателю — возможность выполнения консультативно-координирующей функции, что создает условия для совместного выбора преподавателем и обучающимся оптимального пути решения и позволяет передать студентам некоторые функции

управления модульной программой, трансформировать управление в самоуправление.

В соответствии с требованиями стандарта к специалисту для каждого модуля составляется перечень основных знаний и умений, которые обучающийся должен усвоить предварительно в ходе самостоятельного обучения как базы для входного контроля с целью повторения и актуализации учебного материала.

Составляется также перечень основных знаний и умений, которые обучающийся осваивает по данному модулю как конечный результат.

Разрабатываются методические рекомендации, описывающие логическое дерево, согласно которому знания и умения возникают из исходных.

Для каждого модуля также разрабатываются конкретные вопросы, задачи, ситуации, которые используются для формирования обобщенных ориентировочных основ учебно-познавательной деятельности и умений активного владения ими на продуктивном уровне.

По каждому учебному элементу разрабатываются и подбираются: рекомендации студенту, схемы, рисунки, примеры решения типовых задач, текстовые материалы, страницы ксерокопий, тесты для входного, промежуточного и выходного контроля.

Составляются списки рекомендуемой литературы по каждому модулю.

Подготовленные в рассмотренной последовательности материалы модульной программы печатаются на листах формата А4 так, чтобы каждый модуль и его учебные элементы занимали отдельные листы бумаги, которые далее могут быть соединены в папку-буклет.

Типовая структура модульной программы дисциплины содержит комплексную дидактическую цель, наименования модулей и составляющих их учебных элементов, интегрирующих и частных дидактических целей, входного и текущего контроля.

Далее по каждому учебному элементу составляется описание материалов, инструкционные карты для обучающихся, вопросы для контроля знаний и умений, а также примерные ответы на задания инструкционной карты.

Умственное развитие студентов характеризуют: степень сформированности умственных действий (анализ, синтез, абстрагирование, классификация, выделение существенных признаков и т.д.); наличие таких свойств мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, критичность, экономичность, продуктивность, креативность; владение целостной учебной деятельностью и т.д.

Для того чтобы определить интеллектуальные качества студентов используются задачи разного типа, например, на самостоятельность и гиб-

кость мышления, готовность памяти, способность к оценочным действиям и другие.

К модульной программе разрабатываются многовариантные тесты для проверки достижения комплексной, интегрирующих и частных дидактических целей.

Подготовка специалиста, конкурентного на рынке труда, владеющего знаниями по специальности, практическими навыками предполагает использование в процессе обучения творческих методов.

Творчество студентов в процессе обучения повышает их показательную активность. Для этого значительное внимание обращается на самостоятельную работу, которая позволяет не только прочно овладеть содержанием правового материала, сформировать нравственно - правовые убеждения студентов, но и привить интерес к праву, желанию соблюдать и охранять законы.

В ходе обучения должна быть создана атмосфера творческого поиска для формирования на его основе творческой личности студентов, прежде всего, воспитания у будущего специалиста активного творческого отношения к своей профессии. Такое обучение призвано, не только приобщить студентов к рынку новых технологий, но и выработать устойчивую потребность личности постоянно заниматься рационализацией и изобретательством, деятельностью в области производственного творчества.

Особенности правовых дисциплин позволяет организовать учебную деятельность, требующую не только восприятия, осмысления и запоминания правовых знаний, но и обязательного их применения, нахождения самостоятельного решения. Выполнение самостоятельных работ позволяет формировать многие признаки познавательной самостоятельности, в том числе: стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, поиск подхода к решению задачи, умение анализировать и обобщать информацию, доказывать правильность сделанных выводов, давать правильную оценку фактам и событиям действительности.

Самостоятельная работа студента должна начинаться с вводной, установочной лекцией преподавателя. В ней преподаватель показывает теоретическое и практическое значение изучаемого материала, его роль в понимании мира и связь с изучаемыми дисциплинами. На лекции преподаватель (руководитель) детально знакомит студентов с организацией самостоятельной работы, обозначает цели и задачи исследований, дает или предлагает список основной литературы, необходимой для глубокого изучения вопроса. Каждый студент получает индивидуальное задание для исследования. По желанию студенты могут объединяться в малые группы из двух трех человек для исследования своих задач. В этот период необходимо чтобы преподаватель работал со студентами по методу индивидуальных консультаций, основная цель которых - оказание помощи.

Виды самостоятельных работ в процессе изучения правовых дисциплин могут включать несколько уровней:

1. Самостоятельные работы по образцу. Это составление вопросов к тестам лекций по предложенным образцам. Разные по сложности, разнообразные по характеру и форме образцы вопросов направляют мышление студентов на поиски ответов, а затем и на самостоятельную формулировку вопросов, что является приобщением к умственному труду. Другая форма этого уровня - составление тестов - глоссарий по предложенным правилам.

2. Реконструктивно – самостоятельные работы: преобразование тестовой информации в структурно - логические графы, составление кроссвордов, интервью, анкет на правовую тематику, рассказов из составленных ранее студентом правовых ситуаций, преобразование типовых задач (изменение гипотезы, объектов правоотношения), отбор правовых фактов из периодической печати, современной жизни и включение их в свой рассказ для подтверждения, иллюстрации правовой нормы, закона.

3. Эвристические самостоятельные работы. Такие задания направлены на разрешение проблемной ситуации, созданной преподавателем. Это написание истории какого - либо юридического лица, организационно - правовая форма, которая выбирается студентом по желанию. Подготовка опорных конспектов, рефератов, докладов.

4. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы: написание работы с включением в неё форм заданий первого, второго и третьего уровня.

В большей степени проявление самостоятельности и творческой активности студентов происходит при *выполнении самостоятельных работ на творческом поисковом уровне*, например работа с нормативными источниками, которая представляет собой изучение структуры и содержания того или иного акта, его действия во времени, в пространстве и по кругу лиц. В зависимости от цели и содержания практического занятия необходимо продумать систему заданий для самостоятельной работы с нормативными актами, которая может включать:

- толкование нормативного источника;
- применение правового акта к конкретной ситуации;
- решение проблемных вопросов (например «ваше мнение...», «чтобы Вы изменили...», «что произойдет, если...»).

Большое значение имеет грамотное составление юридической документации. Такая самостоятельная работа формирует у студентов навыки работы с законодательными актами, умение толковать и применять нормы права.

Эти и другие творческие методы позволяют студентам анализировать, сопоставить, делать выводы, отстаивать свою точку зрения.

Таким образом, использование принципа индивидуализации при обучении студентов в учреждениях среднего профессионального образо-

вания способствует созданию развивающего пространства для постоянного улучшения качества подготовки специалистов.

Реализация принципа индивидуализации при обучении студентов в учреждениях профессионального образования, создают условия для развития личности и высокого профессионализма будущего специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белоус, В.В. Опыт разработки иерархической модели индивидуальности [Текст] /В.В. Белоус // Вопросы психологии. - 2001. - № 2. - С. 100-109.
2. Белоус, В.В., Боязитова, И.В. Развитие интегральной индивидуальности средствами прикладных психолого-педагогических технологий [Текст] / В.В. Белоус, И.В. Боязитова // Мир психологии. - 2003. - № 2. - С. 245-258.
3. Гордеева, Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы [Статья] /Н.Н. Гордеева// Педагогика. - 2002. - № 2. - С. 32-38.
4. Ламанш, И.В. Индивидуализация обучения в вузе: проблемы, перспективы, пути реализации [Статья] /И.В. Ламанш//Инновация в образовании. - 2005. - № 3. - С.72 - 81.
5. Либин, А.В. Дифференциальная психология [Статья] /А.В. Либин - М., 2004.
6. Ловцов, Д.А., Богорев, В.В. Адаптивная система индивидуализации обучения [Статья] /Д.А. Ловцов, В.В. Богорев //Педагогика. - 2001. - № 6. - С. 24-28.
7. Маценко, В. Особенности индивидуализации. Кого виховувати? [Статья] / В. Маценко // Психолог.-2004. -№ 1. - С. 1-3.
8. Никитина, Н.Н., Железнякова, О.М., Петухов, М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. Учеб. Пособие [Текст] /Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, О.М. Петухов – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
9. Шмелькова, Л.В. Технология образовательного процесса как средство его индивидуализации [Статья] /Л.В Шмелькова // Школа. - 2001. - № 5.

Научное издание

II МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

**ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ - 2011**

Компьютерная верстка

Подписано в печать ..06.2011.....
Формат Усл.печ.л.....
Заказ..... Тираж 150 экз.

Технологический институт – филиал ФГОУ ВПО
«Ульяновская ГСХА»
433511, Россия, г.Димитровград, ул. Куйбышева, 310