



Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Выпуск 32

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Материалы международной научно-практической
конференции
«Проблемы взаимодействия личности,
общества и государства в XXI веке»

23 ноября 2013года

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Выпуск 32

НОУ ВПО «СФГА»

Москва 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 32

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Материалы международной научно-практической конференции
«Проблемы взаимодействия личности,
общества и государства в XXI веке»

23 ноября 2013 года
Москва, НОУ ВПО «СФГА»

**Москва
2014**

УДК 37
ББК 74

*Печатается по решению Редакционно-издательского Совета
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»*

Редакционная коллегия:

Грачев В.В., доктор педагогических наук, профессор
Юсупов В.З., доктор педагогических наук, профессор
Шлычкова О.Н., кандидат философских наук, доцент

Ученые записки. Выпуск 32. Общепедагогические и социальные процессы в современном обществе/ Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы взаимодействия личности, общества и государства в XXI веке» (23 ноября 2013 года, Москва, НОУ ВПО «СФГА») / Под научной редакцией В.В. Грачева – М.: ООО «Вариант» – НОУ ВПО «СФГА», 2014 – 155 с.

ISBN 978-5-00080-008-9

Материалы Международной научно-практической конференции, проведенной 23 ноября 2013г. в Москве на базе Столичной финансово-гуманитарной академии, посвящены актуальным проблемам взаимодействия личности, общества и государства в XXI веке. Ведущие ученые – юристы, философы, педагоги, психологи, преподаватели высшей школы в рамках данной конференции обсудили актуальные проблемы права в XXI веке, рассмотрели вопросы психолого-педагогического сопровождения становления личности на современном этапе, подвергли анализу общепедагогические и социальные процессы в современном обществе, рассмотрели актуальные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе модернизации образования.

ISBN 978-5-00080-008-9

© НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», 2014
© ООО «Вариант», 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Агафонова С.Ю.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	5
<i>Алексеева О.А.</i> РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ)	12
<i>Андреева В.В.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ.....	19
<i>Асила Аль Сади, (Оман)</i> ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОМАНЕ	23
<i>Балашов А.Д.</i> ТЕРМИН «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ	31
<i>Барбашова Н.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ, СПОСОБНЫХ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	34
<i>Власова Л. Н.</i> АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	39
<i>Гаврилин А.В.</i> ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ НА ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ	42
<i>Галкина Т.В.</i> ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНТЕРНЕТА	48
<i>Горбунова Е.И.</i> СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КЛАССИФИКАЦИЙ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	52
<i>Гунина Е. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ	59
<i>Демиденко О.В., Захаров Р.Г.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВУЗЕ.....	63
<i>Захарова А.А.</i> ВЛАДИМИРСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «РОДНИК»: 35 ЛЕТ ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ	72
<i>Зеленский А.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСУЛЬТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	77
<i>Капин С.В.</i> ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА».....	81
<i>Каспрук Е.П.</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В РОССИИ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД.....	90
<i>Костюк И.А., Кучеренко И.И.</i> ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	95
<i>Куряев С.А.</i> ПРОЗВИЩНАЯ НОМИНАЦИЯ В СПОРТИВНОЙ СРЕДЕ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ИСТОЧНИКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ... 100	
<i>Лашков А.Е.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ	

ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	104
<i>Маркова В.Н.</i> КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В КОЛЛЕДЖЕ	111
<i>Олейникова Е. В.</i> ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГА.....	115
<i>Попова С.И.</i> СПОНТАННОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ	119
<i>Скурихина О.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	122
<i>Сорокина Е. М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ	130
<i>Суфиах Раед (Сирия)</i> РАЗВИТИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦКУРСА «КУЛЬТУРА СИРИИ И РОССИИ»)	134
<i>Тихонова С.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА ИСТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭТНОПОЛИТОЛЕРАНТНОСТИ	138
<i>Шлычкова О.Н.</i> НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	142
<i>Юсупов В.З.</i> РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	148

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Агафонова С.Ю.,

*аспирант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»
(г. Москва)*

Современные государственные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов предполагают устойчивую профессиональную направленность выпускников вуза. Отсутствие или недостаточная устойчивость такой направленности будет негативно сказываться на будущей профессиональной деятельности.

В современной вузовской практике выявлен тот факт, что у значительной части студентов отсутствует положительная направленность на профессиональную деятельность. Низкая профессиональная направленность выпускников негативно сказывается на решении проблемы комплектации кадрами школ. В сложившейся ситуации важным становится переосмысление содержания, форм, методов и приемов работы по формированию профессиональной направленности студентов в образовательном процессе вуза.

На основе выделенных противоречий нами была сформулирована проблема исследования, которая обусловлена необходимостью подготовки будущих педагогов, обладающих высоким уровнем сформированности профессионально-педагогической направленности.

Направленность личности - это совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, достижение относительно сложных жизненных целей.

Направленность всегда социально обусловлена и форми-

руется в онтогенезе в процессе обучения и воспитания, выступает как свойство личности, проявляющееся в мировоззренческой, профессиональной направленности.

Профессиональная направленность личности - это характеризующее данного человека своеобразно переживаемое им избирательное отношение к действительности, влияющее на его деятельность. Основу профессиональной направленности составляет интерес к профессии, в положительном эмоциональном отношении к ней, стремлении к овладению.

Профессионально-педагогическая направленность – это устойчивая, доминирующая система потребностей, мотивов (интересов, убеждений, склонностей и т.д.), определяющая поведение учителя, его отношение к профессии и к своему труду.

Профессионально-педагогическая направленность личности – один из определяющих факторов пригодности личности к педагогической профессии. Она включает в себя общий интеллектуальный уровень развития личности, систему специальных знаний, умений, навыков, практическую реализацию общепедагогических знаний и умений, интерес к педагогической деятельности, потребность реализовывать себя в ней, профессиональные мотивы, ценности, ценностные ориентации, а также наличие и развитость профессионально значимых качеств личности педагога.

В.А. Сластенин в структуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую:

- интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;
- психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность;
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, профессиональную работоспособность.

Однако профессиональная направленность, по мнению Н. С. Пряжникова, начинает формировать не в вузе, а еще раньше

в старшем школьном возрасте, связана с изменением ведущего типа деятельности.

Ведущая деятельность старшеклассников становится учебно-профессиональная, интерес к учебной деятельности проявляется у них на качественно новом уровне, учеба выступает как средство для продолжения образования.

Процесс формирования профессионального интереса у школьников представляет перед собой процесс "накопление" структурных компонентов: знаний, впечатлений, мнений.

Сознательный выбор профессии связан не только с интересом, но и с престижем профессии в обществе, модой на профессию, возможностью обрести материальное благополучие.

Э.Ф. Зеер, учитывая профессиональную направленность, выделяет следующие типы учащихся:

1 тип - учащиеся с положительной профессиональной направленностью: наблюдается ситуация соответствия личности выбранной профессии, выражающаяся во взаимосвязи между ведущими мотивами и содержанием профессиональной деятельности;

2 тип – учащиеся, не определившиеся в выборе профессии: характерна не сформированность профессионального самоопределения;

3 тип - учащиеся с негативным отношением к профессии, имеющие слабое представление о дальнейшем самоопределении, профессии.

Однако при формировании профессиональной направленности старшеклассников, по данным исследователей, возникают различные трудности, связанные с противоречиями в сфере профессионального самоопределения. Среди которых выделяют следующие:

1. Противоречия между рыночным спросом на квалифицированный труд специалистов и личностными особенностями молодежи, включающейся в рыночные отношения и стремящейся к достижению материального благополучия наиболее быстрым путем;

2. Противоречие между склонностью и способностью к опреде-

ленной профессии и необходимостью «выживания» в рыночных условиях, что заставляет молодых людей изменить своему призванию и выбрать такую профессию, овладение которой обеспечит более высокие материальные блага;

3. Противоречие между недостаточным составом личностных качеств, необходимых для овладения профессией, и ярко выраженной мотивацией к овладению ею;

4. Противоречие между недостаточной мотивацией учащихся и наличием личностных качеств для успешного овладения ею;

5. Противоречие между мотивацией выбора профессии и отсутствием возможности для обучения (в том числе и материальной).

Разрешению данных противоречий, с нашей точки зрения, должна помочь профориентационная работа, направленная на формирование профессиональной направленности старшеклассников.

Процесс формирования профессиональной направленности у школьников представляет собой «накопление» *структурных компонентов*:

В эмоциональном компоненте подобными элементами выступают положительное отношение к профессии, уверенность в правильном её выборе, удовлетворенность выбором.

Мотивационный компонент включает обоснование выбора профессии, выделение факторов, обуславливающих этот выбор.

Интеллектуальный компонент наполняется представлением о выбранной профессии, знанием её особенностей.

Волевой компонент включает активность субъекта при познании и выборе профессии.

Сознательный выбор профессии связан не только с интересом, но и с престижем профессии в обществе, конъюнктурной моды на профессию, возможностью обрести материальное благополучие.

С момента поступления в вуз на этапе профессиональной подготовки происходит переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной, а затем – к реальной профессио-

нальной деятельности.

Встречаются случаи регресса профессиональной направленности (под влиянием неожиданных трудностей в обучении и других причин). Снижается ее общественный уровень, ослабевают деловые мотивы, с которыми пришел студент в вуз. Причины регресса профессиональной направленности:

1. Некоторая часть молодых специалистов на практике еще не относится к профессии как к социальной ценности.
2. Многие молодые специалисты по каким-либо причинам не проявляют интереса к работе. Следствие этого — большая текучесть кадров.
3. Весьма продолжительным (3—4 года) является процесс адаптации молодого специалиста в производственном коллективе.
4. Отсутствие интереса к профессии снижает уровень организаторских навыков, инициативность, оперативность, умение работать с людьми и т.д.

Таким образом, профессиональная направленность выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад человека как субъекта труда.

Формировать профессиональную направленность у студентов — это значит укреплять у них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза.

К предпосылкам успешного формирования профессиональной направленности можно отнести, профессиональный отбор при поступлении в учебное заведение. Он призван помочь выбрать из общего числа абитуриентов наиболее подходящих к условиям данного вуза.

Постоянной предпосылкой успешного формирования профессиональной направленности является изучение изменений ее содержания и структуры в ходе обучения студентов. Это изучение связано с определением показателей этих изменений:

какие цели раньше ставил и ставит в данное время студент, как он проявляет себя в различных видах деятельности, каково его отношение к профессии, особенности интересов, установок, идеалов и т. д.

Следующий путь формирования профессиональной направленности — это разъяснения, применение убеждения для воздействия на процесс осознания целей и значимости избранной студентами профессии, ее социального престижа, требований, которые она предъявляет к человеку.

Необходимо убеждать в возможностях овладения профессией, внушать уверенность в перспективности будущей работы, пропагандировать трудовые традиции, показывать производственные и эстетические стороны профессии, ее творческий характер.

Другой путь — организация деятельности, учебы, общественной работы студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности.

Большую роль в укреплении профессиональной направленности студентов играет их участие в научной работе. Как отмечалось, обязательным условием подготовки специалистов высокого класса становится участие студентов вузов в студенческих научных обществах, исследовательских центрах.

Более важными являются осмысливание значимости занятий, самостоятельная умственная деятельность студентов, овладение знаниями. Когда студент испытывает удовлетворение от познания сложного материала, решения проблемного вопроса, нахождения решения трудной задачи, у него развивается действенный познавательный интерес и интерес к своей профессии.

Формирование профессиональной направленности зависит от самовоспитания студентами в себе качеств, необходимых для будущей практической работы. Мотивами самовоспитания являются профессиональные идеалы, интересы, понимание значения для успеха в труде специально развитых личных качеств.

Технология формирования профессионально-

педагогической направленности представляет собой системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения:

1. Работа в научном кружке, творческой группе.
2. Внедрение групповых образовательных технологий (дидактические и деловые игры, тренинговые программы и организационные командные технологии).
3. Психологические консультации, самодиагностика.
4. Встречи с талантливыми педагогами.
5. Организация профессиональных конкурсов, круглых столов.
6. Участие в дистанционных курсах, веб-семинарах.
7. Участие в различных видах практик.
8. Организация работы «Педагогического класса».

Таким образом, целостность становления и развития будущего педагога в его профессиональной акцентуации обеспечивается за счет единства всех компонентов системы подготовки специалиста, за счет наполнения содержания деятельности будущего педагога социальным и индивидуальным значением, за счет постоянной вариации деятельности, за счет определения различных стратегий достижения позитивного и конструктивного результата.

Список литературы:

1. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина. М.: Флинта, 1998. 180 с.
2. Мусалаева А.Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения. Автореф. дисс. канд. психол. наук / А.Р. Мусалаева. Ставрополь: Сев-КавГТУ, 2004.
3. Щербakov А. И. Формирование личности учителя школы в системе высшего педагогического образования. – Л., 1998. – 120 с.
4. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под. ред. Л.М. Митиной. – М.: Флинта, 1998.
5. Юсупов В.З. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы как фактор развития профессиональных компе-

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ)

Алексеева О.А.,

*доцент кафедры педагогического менеджмента Владимирского
института повышения квалификации работников образования
им. Л.И. Новиковой (г. Владимир)*

На сегодняшний день потребность современного образования в новом педагоге, который не только «учит», не только является «единственным носителем информации», «фундаментальной базой знаний», но в первую очередь создает условия для развития у своих учеников, таких процессов как саморефлексия, саморазвития, самоопределения, самопознания.

Обновление содержания образования ведет за собой изменения в программах, учебных планах, технологиях, позиции педагога в образовательном процессе, поэтому педагогу очень важно владеть навыками профессиональной управленческой деятельности, быть не просто педагогом - предметником, но и педагогом – менеджером.

Одним из показателей качество образования, несомненно, является «учитель нового качества». В сентябре 2014 года в ВИПКРО было проведено анкетирование по данной проблеме среди молодых педагогов, стаж которых от 2 до 7 лет. Это были педагоги, работающие в различных типах образовательных учреждений (школы, детские сады, центры дополнительного образования).

По результатам опроса были получены следующие результаты:

- 25 % педагогов ответили, что знакомы с понятием управления на уровне отрывочных представлений;
- 45 % педагогов особого внимания вопросам управления не придают;
- 30 % педагогов понимают и отмечают, что управленческая компетентность в деятельности педагога важна, однако не владеют этой компетенцией на когнитивном и операционально-технологическом уровне.

Можно сделать вывод, что управленческая компетентность в системе «ученик – педагог» (или «воспитанник – педагог») не воспринимается ими как ресурс совершенствования образовательного процесса, как «инструмент» развития личности самого педагога и ученика. Однако, если рассматривать образовательную организацию (школу, ДОУ, центр дополнительного образования), как социально - педагогическую систему, то педагог осуществляет в своей деятельности все функции управления: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную. Он не может быть выключен из процессов анализа, планирования, организации и контроля в своей профессиональной деятельности.

Конечно, необходимо учитывать, что специфика категории молодых педагогов вносить изменение в содержание этих функций, но не меняется их сущности.

Например, в рамках информационно-аналитической функции педагогу необходимо уметь создавать информационную базу о состоянии и тенденциях изменения результатов; условий и показателей образовательного процесса и его участников; анализировать деятельность с учетом факторов успешности и профессиональных затруднений.

Мотивационно-целевая функция характеризуется следующими отличительными особенностями:

- требует от педагога умения ставить перед собой и формировать у учащихся цели диагностического (операциональ-

ного) характера, которые должны быть диагностичны, исходя из степени достижения запланированного результата;

- предусматривает корректное выполнение участниками педагогического процесса намеченного плана, соблюдение регламента учебной деятельности, согласование индивидуальных, групповых и коллективных целей.

Осуществляя планово-прогностическую функцию, педагог определяет реальные цели и выбор способов их достижения, в согласовании с процедурами планирования, программирования, проектирования, прогнозирования.

Организационно-исполнительская функция требует от современного молодого педагога лично - ориентированного подхода к организации образовательной деятельности, в процессе которого он стремится реализовать вариативность обучения. Индивидуальные, групповые и коллективные формы такого обучения предусматривают распределение и кооперацию учебного труда, что создает сложные взаимоотношения между участниками образовательного процесса. Умения делегировать права, полномочия и ответственность как по вертикали (педагог - ученик, педагог - воспитанники), так и по горизонтали (ученик - ученик, ученик - ученики, ученики - ученики) являются ключевыми навыками в реализации данной функции.

Контрольно-диагностическая функция рассматривается как внутренняя экспертная педагогическая диагностика, принимающая характер образовательного мониторинга. Объектом этой диагностики являются результаты деятельности педагога, ученика, группы учащихся, класса в целом.

Регулятивно-коррекционная функция предполагает осуществление управленческой деятельности педагога с целью поддержания педагогической системы в запланированном замысле (проектном состоянии). Она включает в себя текущее регулирование компонентов образовательного процесса и итоговую коррекцию его рисков, а так же стратегическое видение

процесса.

Таким образом, ценностью нового содержания образования является компетентностный подход.

Профессиональная компетентность молодого педагога включает в себя не только предметно-методологическую компетентность, как базовую, но и управленческую компетентность, как одну из важных составляющих его профессионализма. Молодому педагогу важно уметь создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов ребёнка, сформулированных как ключевые компетенции.

За последние годы не только для ученых, но и для практиков понятия компетентности и компетенции стали ведущими. Это связано с их системными функциями и интеграционной ролью в общем образовании.

В данной статье выделяется два понятия: профессиональная компетентность и управленческая компетентность.

Термин «профессиональная компетентность педагога» входит в труды педагогов конца 80-х - начала 90-х годов.

По мнению Т.Г. Браже профессиональная компетентность – это многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений педагога, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, смежным областям знаний).

В.Н. Введенский считает, что профессиональная компетентность не сводится только к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Одной из составляющих профессиональной компетентности является регулятивная компетентность. Она включает целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия, то есть одним из ее аспектов является

развитие навыков управления педагога.

Опираясь на анализ работ Б.С. Гершунского, В.А. Извозчикова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Н. Лобановой Т.В. Добудько считается, что профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Н.Н. Лобанова дает понятие профессиональной компетентности как ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности, которое определяет уровень педагогической готовности к деятельности, является фактором сохранения направленности деятельности. Системообразующим компонентом профессиональной компетентности является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетными в структуре базового компонента являются психолого-педагогические, социокультурные знания педагога.

А.К. Маркова считает, что профессионально компетентным является такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. Особо А.К. Маркова выделяет доминирующий блок профессиональной компетентности учителя — его личность, в структуре которой сосредоточены:

1. мотивация личности (направленность личности и ее виды);
2. свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности);
3. интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

Л.М. Митина выделяет понятие «педагогическая компе-

тентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности.

Достаточно полное определение профессиональной компетентности дают Л.Н. Захарова, В. В. Соколова, В.М. Соколов: «Под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий, деятельностью интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирование практических умений деятельностной социально желаемой самореализации...» [2].

По мнению Селиверстовой М.В. управленческая компетентность должна быть приоритетной составляющей профессиональной компетентности [1]. Профессионализм является основой управленческой компетентности.

Интересно мнение В. С. Лазарева, под управленческой работой педагога он понимает - "непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия" [5].

Н. Ф. Талызина детализирует требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления. В соответствии с теорией для реализации функций управления, например, познавательной деятельностью учеников им предстоит пройти ряд этапов: определить цели; выявить исходное состояние управляемого процесса; сформировать программу воздействий для каждого промежуточного состояния процесса; организовать контроль за ним в виде перманентной обратной связи; с учетом имеющейся информации о каждом из промежуточных состояний выполнить процедуры, регулирующие и корректирующие

влияние на познавательную деятельность школьников. Итак, управленческий характер деятельности педагога согласуется с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу развития, обучения и воспитания личности [6].

По мнению Т. М. Давыденко, принципиальные по характеру прогрессивные изменения в образовательном учреждении произойдут при условии самореализации и саморазвития каждого педагога и каждого ученика [1]. В противном случае управление образовательной деятельностью учащихся может трансформироваться в педагогическое манипулирование, а благородные цели развития личности ученика ограничатся всего лишь усвоением его знаний, умений и навыков.

Анализ понятий позволил нам сделать вывод, что ученые однозначно определяют управленческую компетентность как интегративное качество личности, но классифицируют данную категорию по - разному. Хочется отметить, что большинство из них выделяют управленческую компетентность руководителя как ключевую, а у педагога как второстепенную, так как считают, что главной является предметно-методологическая компетентность.

Мы считаем, что управленческая компетентность представляет собой характеристику личности, которая выражается в способности молодого педагога осуществлять в образовательном процессе следующие функции: целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть её результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность учащихся; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; к адаптации в новых ситуациях; к самоорганизации и рефлексии.

Список литературы:

1. Селиверстова М.В. Управленческая и профессиональная компетентность педагога /М.В. Селиверстова – Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа

- ЮГРЫ URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760>.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
 3. Таюрский А.И. Факторы, влияющие на формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений всех уровней профессионального образования / А.И. Таюрский //Раздел Педагогика. Вестник ТГПУ. – 2009. Выпуск 1 (79).
 4. <http://www.goroo-orsha.by/upravlencheskaya-kompetentnost-pedagoga.html>

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Андреева В.В.,

доцент кафедры образовательных технологий Владимирского института повышения квалификации работников образования им. Л.И. Новиковой (г. Владимир)

В условиях увеличивающейся миграции в РФ увеличивается число образовательных учреждений, где учатся дети различных этносов, культур и наций и соответственно актуализируется одна из составляющих профессионально-педагогической культуры учителя - этнокультурная компетентность.

В современной педагогической литературе и исследованиях прослеживается целый ряд подходов к рассмотрению данного понятия. Анализ показывает, что общим в них является определение этнокультурной компетентности как «интегрированного качества личности», «сложной интегративной характеристики», «комплексного интегративного образования» (А.В.Гаврилин, М.Л.Воловикова, И.М.Лебедева, О.П. Нестеренко, В.А.Николаев, М.Л. Харитонов, С.Н.Федорова, и др.) и как части профессиональной готовности современного учителя.

В рамках нашего исследования с целью выявления уровня сформированности этнокультурной компетентности педагогов был проведен констатирующий эксперимент на базе 18 муни-

ципальных территорий Владимирской области. Общее количество детей-мигрантов в образовательных учреждениях – 885 человек, из них не владеет русским языком около 1%; недостаточно владеют – 10,42%; испытывают значительные затруднения в освоении программ по русскому языку – 42,3%. Практически все респонденты отмечают сложности в процессе общения, взаимодействия, в процессе социальной адаптации.

Уровень сформированности этнокультурной компетентности учителя определялся с использованием анкеты для педагогов, работающих в условиях полиэтнической среды (Н.Г.Егошина). Методика позволила определить и охарактеризовать уровень этнокультурной компетентности в единстве трех составляющих: когнитивной, ценностной (аффективно-эмоциональной) и деятельностно-поведенческой (практические умения). С помощью данной методики было опрошено 237 педагогов: учителя, преподающие предметы гуманитарного цикла – 98 человек, естественно-научного – 82; руководители образовательных учреждений – 57.

Результаты опроса показали, что у 11% респондентов уровень этнокультурной компетентности можно охарактеризовать как высокий (системный, достаточный).

У основной группы педагогов проявляется наличие затруднений в практике использования этнокультурного компонента в образовательном процессе, в разработке концепции и практической деятельности по созданию и управлению воспитательной системой поликультурной школы (руководители образовательных учреждений).

С этнопсихологическими особенностями обучающихся в школе детей-мигрантов учителя практически не знакомы; 17% опрошенных – имеют некоторую информацию о народных традициях, обычаях, этнокультурных особенностях.

Полученные результаты послужили основанием для разработки программы спецкурса по формированию этнокультурной компетентности педагогов в региональной системе повышения

квалификации.

В педагогической литературе и исследованиях по данной проблеме нашел отражение опыт разработки как целостных моделей, так и отдельных программ и методов, направленных на формирование и развитие этнокультурной компетентности учителей. Так, в диссертационном исследовании Л.В. Коноваловой «Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования» подчеркивается, что в процессе повышения квалификации «в единстве теоретической и практической деятельности происходит развитие действенно-практического компонента как определяющего дальнейшее развитие мотивационно-ценностной, интеллектуально-познавательной и рефлексивно-оценочной составляющих, возрастает значение неформального и информального образования, стимулирующих профессиональное самосовершенствование педагогов» [4, с.8]. Концепция формирования этнокультурной компетентности студентов педагогического ВУЗа представлена в исследовании С.Н. Федоровой [6]. Она базируется на принципах культуросообразности, антропоцентричности и поликультурности. Структурно-содержательные компоненты раскрываются через направленность на развитие этнопедагогической, этнопсихологической, поликультурной субкомпетентности. В рамках профессиональной культуры учителя рассматривает формирование этнокультурной компетентности О.П. Нестеренко [5]. Содержательная сторона рассматриваемой технологии ориентирована на этнопедагогические, этнопсихологические, этнокультурные знания; нормативно-правовые основы профессиональной деятельности учителя в полиэтническом пространстве школы. Процессуальная – наряду с традиционными предполагает включение интерактивных форм и методов в процесс повышения квалификации (тренинги, проекты, мастер-классы, организационно-деловые игры).

В рамках нашего исследования была разработана и апро-

бирована программа спецкурса по этнокультурной подготовке учителя, ориентированная на компетентностный подход. Программа включает три модуля.

Первый блок (модуль) – ориентирован на овладение педагогом основными понятиями, категориями, закономерностями этнокультуры как совокупности традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей.

Второй блок – формирование профессиональных умений организации процесса обучения и воспитания в этнополикультурной среде; умения устанавливать межкультурный диалог, формировать этнотолерантные отношения в детской среде. [2].

Третий блок направлен на формирование профессионально значимых личностных качеств как неотъемлемой составляющей этнокультурной компетентности учителя [1].

Результаты апробации экспериментальной программы, в которой приняли участие 127 педагогов, работающих в образовательных учреждениях, с разнообразным этническим составом (армяне, таджики, казахи, цыгане, вьетнамцы) позволили сделать следующие выводы:

- 100% участников программы подтвердили необходимость специальной подготовки, осознав недостаточный (или низкий 27%) уровень этнокультурной компетентности;
- 87% - подчеркнули актуальность формирования профессиональных умений обучения и воспитания в условиях поликультурной среды (2-ой модуль);
- 100% педагогов, обучавшихся отметили необходимость углубления теоретически знаний по этнопедагогике, расширения представлений о специфике культуры различных национальностей.

Данное исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Грант № 11-06-01180 «Формирование у педагогов российской школы представлений о культуре повседневности народов, проживающих на территории РФ и составляющих основной приток миграции в РФ

Список литературы:

1. Гаврилин А.В. Профессиональная компетентность руководителя [Текст] // Управленческая компетентность руководителя как фактор успешности ОУ/Под ред. А.В. Гаврилина и Т.В. Разумовской - М.: "Образование 3000", 2010. С.5-14.
2. Гаврилин А.В. О проблеме межкультурной толерантности [Текст] // Научные и прикладные исследования процессов развития педагогической практики /Под. Ред. Л.В.Куликовой - Владимир: ВИПКРО, 2012.- С.21-26.
3. Гладиллина И.П., Королева Г.М. Этнокультурная подготовка организатора сетевого взаимодействия. [Текст] – М., 2007, 191 с.
4. Коновалова Л.В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования. А-т дисс. доктора пед. наук. М., 2008, 27 с.
5. Нестеренко О.П. Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации. А-т дисс. канд. пед. наук. М., 2010, 18 с.
6. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов. А-т дисс. доктора пед. наук. М., 2006 – 28 с.
7. Харитонов М.Г. Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы. [Текст] – М., 1996, 226 с.

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОМАНЕ

Асила Аль Сади, (Оман)

*аспирант кафедры педагогического профессионального образования Московского педагогического государственного университета
(г. Москва)*

Образование в Омане играет значительную роль в жизни индивида и общества. Процесс передачи социального опыта и знаний от поколения к поколению и распространение культуры и культурного наследия общества, его традиций осуществляется через образование и механизмы его осуществления.

На первичной стадии образования в Омане, которая предполагает детский сад и школу, закладываются основы мышления, делается упор на приобретение общих знаний, и создаётся необходимый базис знания для дальнейшего обучения.

На этапе среднего образования особое внимание уделяет-

ся приобретению специальных знаний и профессиональному обучению. Высшее образование, направленное на изучение гуманитарных и технических наук, даёт человеку более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают ему стать специалистом в той или иной области и отвечать за свое дело. Такое разделение процесса образования в Омане отражает психологические и физические возможности учащихся.

В последнее время социокультурная ситуация в Омане серьезно изменилась. Оман становится открытой страной в области экономики, образования, свободы и ответственности человека за собственное благополучие и благополучие общества.

Оман, как и любая страна, нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности и быстро меняющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования.

В настоящее время качество образования становится важным фактором его развития, т.к. именно качество образования позволяет в любой сфере деятельности ее участникам достичь максимально возможных результатов. Приоритет качества образования нашел свое выражение в национальной доктрине оманского образования.

Одна из задач модернизации образования в Омане заключается в достижении нового, современного качества дошкольного, общего и профессионального образования.

Государство стремится к тому, чтобы были созданы условия и технологии для развития свободной, мыслящей, деятельной, социально-адаптированной личности, получившей качественное образование.

Отразим тенденции развития образования на каждом из ее этапов.

Образование в Омане имеет три стадии. Первая стадия – это основное образование детей дошкольного возраста. В Омане обычно оно начинается с шести лет. На этой стадии об-

разования дети приобретают первые знания об окружающем мире и навыки общения с окружающими. На этом этапе формируется и начинает развиваться личность ребёнка, что подчёркивает его важность для общества и государства.

В результате усвоения предметного содержания начального общего образования ученики приобретают новые учебные умения, навыки и осваивают новые способы деятельности. Младший школьник должен уметь наблюдать за объектами окружающего мира, описывать наблюдаемый объект и характеризовать происходящие с ним изменения. Кроме того, он должен уметь сравнивать два объекта, выявлять сходства и различия, а также объединять объекты по общему признаку, отличать часть от целого, чтобы быть способным к использованию навыков логического анализа в своей жизни и своей карьере в будущем.

На продвинутом уровне учащийся должен иметь навыки проведения измерений простейшими измерительными приборами и использовать эти навыки для построения количественных соотношений и решения задач. Такие умения и навыки развивают способности к решению сложных научных проблем, с которыми сталкиваются люди разных профессий в науке и профессиональной деятельности.

Стандарт основного образования в Омане направлен на реализацию личностно-ориентированной развивающей модели основных школ и призван достичь следующих основных целей:

- ✓ развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование привычек поведения в обществе, формирование желаний и умения учиться;
- ✓ воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;
- ✓ освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности;

- ✓ охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- ✓ сохранение и поддержка индивидуальности ребенка в обществе.

Вторая стадия – это вторая ступень основного образования, целями которой является создание условий для становления и формирования личности обучающегося, развитие его склонностей и интересов. Вторая ступень основного образования является необходимым этапом для получения среднего и начального профессионального образования и является обязательной для всех.

Третья стадия – это стадия завершения образования в Омане, целями которой являются развитие творческих способностей обучающегося и формирование навыков самостоятельного обучения. В соответствии с Законом «Об образовании» (полное) образование является общедоступным, и обязательным. Оно является необходимым этапом для получения высшего образования.

Школьное образование в Омане предполагает, что учащийся успешно овладевает разными предметами, включая: чтение и письмо на родном языке, основные разделы математики, основы естествознания, основы здорового образа жизни и физической культуры, общественные дисциплины, технологии, искусство. Поэтому министерство образования Омана стремится к принятию всех мер, связанных с улучшением содержания учебных программ, развитием профессионализма педагогов, обеспечения их техническими средствами обучения, лабораториями, спортивными залами, которые определяются в качестве необходимых системой здравоохранения и науки для учащихся¹.

Общеобразовательная школа, по мнению оманских учителей и экспертов, должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт

2- Министерство образования в Омане, мускат .

самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции, что и определяет современное качество содержания образования. Кроме этого школа должна быть эффективней, чем сегодня, содействовать успешной социализации молодежи в обществе, ее активной адаптации на рынке труда, освоению молодыми поколениями базовых социальных способностей и умений, воспитанию гражданского сознания.

В этой связи усиливается необходимость реализации субъектного подхода в обучении, обеспечения безусловного права каждого ребенка активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную жизнь.

Анализ направлений модернизации образования в Омане показывает, что основным ожидаемым изменением является достижение нового качества образования, которое выражается в следующих позициях:

- информатизация жизни общества (становление приоритета конструирования личностного знания на основе самостоятельной работы с разнообразной информацией);
- открытость другим культурам, что обеспечивает существенное расширение среды существования человека и многочисленные пересечения индивидуальных сред;
- приобщение гражданского общества к участию в образовательном процессе, что повышает меру свободы и, следовательно, ответственности человека в осуществлении жизнедеятельности;
- сохранение культурного своеобразия страны и консолидация понятий добра и гражданства у студентов;
- использование международного опыта, который служит сообществу, в целях формирования способности к глобальной конкуренции;
- профессионализация в течение всей жизни, которая подразумевает готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни.

Очевидно, что эти факторы оказывают прямое влияние на сферу образования, на современное понимание качества образования и, следовательно, на профессионально-педагогическую деятельность учителя.

Требования общества касаются качества результата и отражают такие характеристики человека, как: инициативность, самостоятельность в принятии решений, мотивацию к непрерывному образованию и профессиональному росту, которые составляют характеристику современного культурного типа личности в системе образования в Омане.

Международные организации, занимающиеся стандартизацией на основе ИСО 9001, приняли определение, в котором качество трактуется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. В образовании качество обычно рассматривается не только как результат деятельности, но и как процесс, направленный на достижение запланированных результатов с учетом внутреннего потенциала и внешних условий объекта. В связи с этим, говоря о содержании термина «качество образования», всегда следует проводить четкую грань между процессом и результатом, дифференцируя уровни образования и разграничивая требования к качеству со стороны потребителей и заказчиков образовательных услуг.

Важным аспектом понимания качества образования на современном этапе является необходимость обеспечения качественного образования для всех обучающихся. Именно эти цели выдвигает программа ЮНЕСКО «Образование для всех». Однако, если в ряде стран мира остро стоят такие проблемы, как обеспечение доступа населения к образованию, вовлечение в систему начального образования, обеспечение качественного образования для женщин, то в Омане цели реализации программы «Образование для всех» имеют определенную специфику, а именно: обеспечение равенства населения соответствующего возраста в возможности получения каче-

ственного образования вне зависимости от социального положения, материальных доходов семьи, уровня обученности, места жительства.

Поэтому так важно определить содержание подготовки учителей к решению задач обеспечения качественного образования для всех обучающихся. Вполне очевидно, что в данном контексте необходимо установить необходимые изменения в профессиональной подготовке будущих учителей в педагогическом университете, а также возможности повышения квалификации в данном направлении работающих учителей.

Качество образования определяется в Омане следующими способами:

- определение особенностей образования на каждом этапе;
- отсутствие недостатков;
- преодоление педагогических проблем;
- способность к постоянному совершенствованию в образовательной деятельности и повышению квалификации кадров;
- адекватность цели;
- соответствие минимальным стандартам;
- способность к производству;
- конкурентоспособность страны.
- Сегодня качество обычно рассматривается в двух аспектах:
 - практический аспект – удовлетворение запросов и ожиданий;
 - технический аспект – характер объекта или явления, то есть полный набор реализованных характеристик качества и их значение, связанных с запросами и ожиданиями.

В 2000 году в декларации конференции «Образование для всех» в Дакаре было четко определено, что качество образования является определяющим фактором вовлечения детей в образование. Был сделан вывод о том, что проблем с посещением школы и проблем отсева не возникает, если детей

хорошо учат, и они делают успехи в обучении. Таким образом, высвечиваются новые аспекты качества образования, в частности, значимым представляется не только результат образования, но и обеспечение качественного процесса обучения, создание адекватных условий для получения качественного результата.

Итак, в понимании качества образования происходит смещение акцентов: если раньше низкие результаты образования можно было объяснить тем, что школьники не могут достичь хороших результатов в силу своих способностей или низкой мотивации учения, то теперь акцентируются проблемы создания в первую очередь педагогических условий для того, чтобы каждый ребенок нашел свой путь в образовании. Таким образом, становится очевидным изменение содержания результативного аспекта качества образования, которое демонстрирует не только обученность фиксируемую баллом на выпускном экзамене.

В образовательном процессе Омана равное внимание уделяется приобретению как познавательных навыков, так и эмоционального отношения к другому человеку. Формирование познавательных процессов направлено на развитие мышления, способности к решению проблем, умения объяснять, искать логические причины научных явлений, тенденций и закономерностей. Система межличностного общения и развития опыта эмоционального переживания способствует развитию гибкости, усердия, решимости, самодисциплины, ответственности. Очевидно, современному человеку и работнику нужны обе группы качеств, чтобы быть продуктивным в обществе.

Таким образом, обучение в Омани направлено не только на приобретение знаний, формирование умений, но и на развитие у ребенка эмоциональной сферы, творческих способностей, формирование ценностей и отношений, необходимых для активного и ответственного гражданина. Было принято, что образование следует понимать как комплекс процессов и результатов, которые определяются с помощью категории качества.

ТЕРМИН «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Балашов А.Д.,

аспирант НОУ ВПО

«Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

В современном мире огромная роль принадлежит информационным технологиям, позволяющим проводить различные операции с информацией, существенно сокращая временные и различные другие затраты, обеспечивая надежность и сохранность данных. По мнению исследователей, понятие «информационные технологии» (“information technologies”) включает целый комплекс различных видов деятельности, связанных с созданием, обработкой, хранением, передачей, защитой и управлением информационными данными. Это понятие применяется к обозначению процессов и методов получения и обработки информации. В то же время под информационными технологиями понимаются технические и программные средства реализации информационных процессов. Иными словами, сущность информационных технологий составляют способы получения, переработки, передачи, хранения и воспроизведения информации с помощью технических средств. Отметим также, что информационные технологии делятся на аналоговые и цифровые. Аналоговые технологии основаны на представлении информации в виде какой-либо непрерывной (аналоговой) физической величины, например, силы электрического тока. Цифровые технологии основаны на дискретном способе представления информации в виде чисел, значения которых отображают содержание информации [4].

Термин «информационные технологии» information technologies эксплицируется в словарях как «приемы, способы и методы применения средств вычислительной техники при выполнении функций хранения, обработки, передачи и использования данных; средства, приемы, способы и методы применения технических и программных средств при выполнении функций обработки информации» [2]. Семантика данного

термина включает как технологическую составляющую, так и продукты, которыми обеспечивается функционирование информационных технологий (телекоммуникационное оборудование, носители программ, передающие системы и другое оборудование, обеспечивающее работу информационного сектора). Напомним в этой связи, что в рамках ВТО понятие «информационные технологии» отражено в двух соглашениях: информационные соглашения как услуги входят в компетенцию ГАТС; продукты (товары) информационных технологий материально обеспечивающие функционирование этого сектора входят в компетенцию ГАТТ-1994 [6].

Вместе с тем, следует подчеркнуть тот факт, что данный термин по мере использования в различных областях науки, техники и других видов человеческой практики приобретает новые созначения и, соответственно, характеризуется появлением целого ряда новых определений, что в некоторой степени противоречит классическому пониманию того, что принято называть репрезентирующим научное или специальное понятие термином [1]. Так, например, в банковском деле определяемое термином «информационные технологии» понятие применяется для обозначения компьютерных систем выполняющих сугубо определенные функции. В образовательной среде термин «информационные технологии» рассматривается в применении к научно-образовательной деятельности, с точки зрения внедрения в образовательный процесс соответствующих дисциплин. Например: «Информационные технологии (ИТ, от англ. *information technology*, ИТ) — широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. В частности, ИТ имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для создания, хранения, обработки, ограничения к передаче и получению информации. Специалистов по компьютерной технике и программированию часто называют ИТ-специалистами. Согласно

определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ — это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительная техника и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы. Сами ИТ требуют сложной подготовки, больших первоначальных затрат и наукоемкой техники. Их внедрение должно начинаться с создания математического обеспечения, моделирования, формирования информационных хранилищ для промежуточных данных и решений» [3].

Наряду со спецификой данного термина в зависимости от сферы его употребления, обуславливающей смысловое становление значения в мотивирующих контекстах, данный термин как единица языка может характеризоваться различной лексико-фразеологической и морфосинтаксической сочетаемостью, что также оказывает безусловное влияние на особенности его семантики: «защищаемая информационная технология», «современные информационные технологии», “Information Technologies taught in English”, “ the Information Technologies Institute”. “Jobs in Information Technologies”. Так, например, в последнем из приведенных словосочетаний рассматриваемая терминологическая единица употребляется для наименования профессиональной сферы человеческой деятельности.

В заключение отметим тот факт, что семантика терминологической единицы, существующей в определенной системе, может подвергаться целому ряду трансформаций в зависимости от специфики реализации данного термина, обусловленной как собственно языковыми, так и экстралингвистическими факторами.

Список литературы:

1. Вишнякова О.Д. О роли речепотребления в процессе разграничения концепта и понятия / Сборник научных и учебно-методических трудов. Статьи. Программы / Под. общей редакцией

проф. С.Г. Тер-Минасовой и доц. М.Г. Бахтиозиной. Вып. 8. – С. 97 - 111.

2. Информационные технологии. Режим доступа: <http://www.glossary.ib-bank.ru/solution/1152>
3. Информационные технологии. Википедия. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
4. Энциклопедия «Техника». М.: Росмэн. 2006. Режим доступа: <http://lms.tpu.ru/mod/glossary/view.php?g=561>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ, СПОСОБНЫХ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Барбашова Н.В.,

*аспирант кафедры педагогической психологии, педагогики и логопедии НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»
(г. Москва)*

В настоящее время в России происходят большие перемены во всех сферах жизнедеятельности, и образование не является исключением. Перед образованием встают новые сложные задачи, для решения которых нужны специально подготовленные преподаватели.

В последнее десятилетие важной проблемой является увеличение среднего возраста вузовских преподавателей до 55 лет, а также отсутствие молодых специалистов, желающих посвятить себя педагогической деятельности. Высшие школы не имеют специальных технологий для выявления и подготовки педагогического резерва для своих кафедр.

Вопросами, связанными с подготовкой преподавательских кадров для вузов, как в России, так и за рубежом, занимались В.А. Антипова, Е.В. Бережная, Б.Л. Вульфсон, В.Б. Колаховский, В.А. Кузнецов и другие.

Накопленный материал и проведенные исследования вданной области не достаточно полно представляют анализ

выявления и сопровождения старшекурсников, обладающих педагогическими способностями, и не только педагогических специальностей.

Исходя из опыта теоретических и экспериментальных исследований в области общей педагогики, в СФГА подготовка педагогического резерва для кафедр вуза происходит при соблюдении следующих этапов:

1. выявление студентов старших курсов, способных к педагогической деятельности;
2. проведение индивидуальной работы, одной из форм которой является беседа, с выделившимися студентами в процессе исследования;
3. спецсеминар «Введение в педагогическую деятельность»;
4. работа выпускающих кафедр с потенциальными преподавателями.

Рассмотрим значимость каждого из перечисленных этапов.

Социологический опрос по выявлению старшекурсников, способных проявить себя в преподавательской деятельности, состоял из трех частей. Первая часть включала в себя вопросы, предназначенные для преподавателей вуза. Цель: выявление профессионально-нравственных качеств, которыми должен обладать современный преподаватель.

Цель второй части: необходимо выделить студентов, обладающих большинством из выделенных качеств, и которые имеют возможность проявить себя в педагогической деятельности. Из каждой группы были выделены от 1 до 5 студентов. Мнения многих преподавателей совпали.

Третья часть исследования - проведение социологического опроса среди студентов. В исследовании приняли участие 275 человек с разных факультетов. Цель опытно-экспериментальной работы: выявление студентов, обладающих качествами, необходимыми педагогам вуза.

Количество студентов, набравших максимальное количе-

ство баллов составило 12%, причем из них только 2% планировало дальнейшее обучение, остальные хотели остановиться на достигнутом.

С целью осуществления продолжения обучения и последующей педагогической работой в вузе для 10% студентов старших курсов необходимо использовать один из видов обучения – персонализацию.

Персонализированное обучение – вид обучения, характеризующийся взаимодействием субъектов в процессе освоения окружающего мира, в результате чего формируется идеальное представление о другом субъекте, влияющее на преобразование сознания и поведения обучающегося и обучающего через взаимную представленность друг к другу [2].

Со студентами, выделенными преподавателями и набравшими больше баллов, чем остальные, минимум на 15%, по сравнению со среднестатистическим студентом, была проведена индивидуальная работа. В результате этого у 6% из 10%, желавших остановиться на достигнутом, мнение изменилось, и они настроились на продолжении обучения, но пришли учиться только 4%. Поэтому, для улучшения конечного результата, студентам было предложено посетить специальные семинары, посвященные «Введению в педагогическую деятельность». Цель спецсеминара: приобретение знаний по основам педагогики и основным направлениям профессионально-педагогической деятельности.

Семинары оказались особенно интересными для старшекурсников непедагогических специальностей. Они помогли способным студентам в использовании скрытых потенциалов.

Участники исследования (80 старшекурсников) были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную, по 40 человек. В каждой группе был проведен социологический опрос, целью которого было выявление сформированности мотивационного потенциала профессиональной деятельности с использованием методики К. Замфир в модификации А. Реана

[1], наличие минимальных знаний по педагогическому процессу и желание продолжить послевузовское обучение с последующим трудоустройством преподавателями в вуз.

Типы мотивационного комплекса и в одной, и в другой группе не сильно отличались, внутренняя мотивация превосходит внешнюю положительную и внешнюю отрицательную. Такой мотивационный комплекс является оптимальным для проведения работы со студентами.

Измерительным инструментом в исследовании служила разработанная нами методика, позволяющая проследить происходящие изменения в формирующем эксперименте в экспериментальной группе.

Нами выявлено, что старшекурсники, особенно это касается непедагогических специальностей, имели скудные знания по основам педагогики, но после проведенного специального семинара «Введение в педагогическую деятельность» результаты респондентов улучшились.

Анализируя позицию старшекурсников, после спецсеминара, к послевузовскому обучению и педагогической деятельности в вузе, следует отметить, что уже не 16,5% планируют дальнейшее обучение, а 50%.

Необходимо отметить, что очень активно проводили работу с потенциальными преподавателями выпускающие кафедры, так как они в большей степени были заинтересованы в педагогическом резерве.

На основании выше изложенного можно сделать выводы:

1. В результате проведенного анализа данных после социологического опроса преподавателей и старшекурсников были выявлены студенты, обладающие педагогическими способностями. С ними и предстояла работа по осуществлению персонализации на послевузовское обучение и трудоустройство преподавателями в вуз.
2. Данные по опросам респондентов свидетельствуют о том, что в результате реализации процесса персонализации про-

изошли позитивные изменения. Повысился мотивационный потенциал и увеличился процент студентов, решивших посвятить себя педагогической деятельности в вузе.

3. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что персонализация будет способствовать мотивации выявленных старшекурсников, обладающих педагогическими способностями, к послевузовскому обучению и трудоустройству преподавателями вуза.
4. Решить поставленные задачи одному невозможно. Необходимо привлечение к работе преподавателей кафедр. Причем, организатор и преподаватели, которые задействованы в системе выявления и персонализации студентов на послевузовское обучение и педагогическую деятельность в вузе, должны быть хорошими профессионалами. Это означает, что выявление старшекурсников, обладающих педагогическими способностями, и проведение спецкурса «Введение в педагогический процесс» должно происходить на профессиональном уровне для достижения максимальных результатов.

Список литературы:

1. Акулина Е. Е. Организационно-педагогические условия развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности преподавателя вуза: на примере классического университета: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Ульяновск, 2010. – 209с.
2. Кизесова И. В. Организация персонализированного обучения слушателей в процессе дополнительного профессионального образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Красноярск, 2006. - 160с.
3. Руденко А. Н. Педагогическая поддержка личностного роста студентов в образовательном процессе вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Чита, 2011. - 235с.
4. Сахарова В. И. Подготовка профессионально-педагогических работников к исследовательской деятельности для инновационной России: Автореф. дис. докт. пед. наук. - Кемерово, 2011. - 41с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Власова Л. Н.,

магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

Сегодня все большее распространение в детской среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в школу.

Поэтому, одной из главных задач науки и системы образования, сегодня является работа, ориентированная на формирование нравственной устойчивости личности, т. е. способности человека сохранять и реализовывать в различных ситуациях свои личностные позиции, противостоять воздействиям, противоречащим его взглядам и ценностям.

К сожалению, внимание современной практической и педагогической психологии сконцентрировано на развитии интеллектуальной сферы. Недостаточное внимание к предметам, развивающим чувственную сферу ребенка (музыка, ИЗО, пение), пренебрежение к литературе отрицательно сказывается на личности школьников, их нравственном становлении. Особенно заметно это в начальной школе.

Младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 7—8 до 11—12 лет. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма; становление эмоциональной сферы ребенка; активная социализация личности. Младшие школьники отличаются повышенной эмоциональностью. Чувства ребенка не контролируются разумом. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на стадии становления.

За годы пребывания в начальной школе у ребенка должны сформироваться адекватная оценка и адекватный уровень притязаний, измениться система взаимоотношений с окружающими

людьми. В это время младший школьник усваивает правила и нормы общения, становится более самостоятельным и ответственным [4, с.183].

Пройти безболезненно этот этап взросления младшему школьнику может помочь арт-терапия - наиболее доступная, мягкая и эффективная практика, соответствующая возрастным особенностям младших школьников, являющихся наиболее уязвимой частью детского сообщества, и не требующая значительных материальных затрат,

Данный метод позволяет младшему школьнику оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными, на его взгляд, детьми, продвигаться в развитии сообразно своей природе.

Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арт-терапии - одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества. В работе следует также опираться на принципы личностно-ориентированного и деятельностного подхода, всеобщности художественно-эстетического развития, комплексного использования методов и приемов арт-терапевтической деятельности.

Арт-терапевт создает особую атмосферу, которая будет способствовать проявлению творчества ребенка, способствовать расслаблению, снятию напряженности у детей.

Применяя данный метод, мы опираемся на теоретические положения Л.С. Выготского о сложных психологических системах; положения, разрабатываемые Л.И. Божович и В.Э. Чудновским, о нравственной устойчивости личности [5, с. 23-43].

Л.С. Выготский, вскрывая специфическую функцию искусства, отмечает, что при воздействии на личность оно как бы просветляет чувства. Используя термин «катарсис» - как очищение, он указывает на духовность в содержании искусства [3,

с.177].

Применение данного метода в повседневной школьной жизни, в деятельности направленной на нравственное развитие личности детей, заслуживает внимания и изучения. Примером такого опыта арт-терапии на основе русского фольклора может служить работа Е. Лобановой, проведенная на базе МОУ СОШ № 14 г. Мончегорска. Результаты исследования, проведенного в школе, показали, что младшие школьники исследуемого класса активны, организованны, креативны, работоспособны, социально адаптированы, с низким уровнем тревожности. 89,4% родителей одобряют арттерапевтические занятия [6].

В.Э. Чудновский писал: «...Развитие ребенка и есть не что иное, как постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка» [5.с.76].

Использование средств арттерапии в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками оказывает существенное влияние на повышение уровня адаптированности к школе, способствует снижению враждебности, недоверия к новым людям и ситуациям, раскрывает внутренние силы ребенка, способствует повышению его самооценки, развивает воображение, формирует важные социальные навыки.

Перемены, вызванные воздействием арт-терапевтического метода на ход общего развития младшего школьника, приводят к тому, что его эмоциональная жизнь начинает меняться. Появляются новые переживания, возникают новые задачи и цели, рождается новое, эмоциональное отношение к ряду явлений и сторон действительности.

Таким образом, арттерапия не навязывает ребенку «внешних» средств разрешения его проблем, а «запускает» его внутренние ресурсы, механизмы саморегуляции, мобилизует творческий потенциал. Она отвечает потребности в самоактуализации младшего школьника - раскрытии широкого спектра его возможностей.

Арттерапия является средством свободного самовыраже-

ния и самопознания, предполагает атмосферу доверия и внимания к внутреннему миру ребенка. Она также может служить дополнением к другим методам психотерапии, системам оздоровления, образования и воспитания.

Список литературы:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник. – М.: Академия, 2001- 248 с.
2. Копытин А.И. Системная арт-терапия.- СПб.:Питер, 2001- 224 с.
3. Куракина С.В. Влияние искусства на личностную и эмоциональную сферу младшего школьного возраста. // Вестник интегративной психологии. – Ярославль, 2006. – Выпуск № 4. – С. 177–180.
4. Сиднева Л.Ю., Штраус В.А. Психология: Курс лекций/под ред. А.В.Гаврилина- М.;СФГА,2013 – 276 с.
5. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1981-208 с.
6. <http://zdd.1september.ru/2005/06/9.htm>

ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ НА ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ

Гаврилин А.В.,

профессор кафедры психологии и гуманитарных дисциплин филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г.

Владимире

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования понятие «воспитательная работа» не используется. Школа рассматривается как целостная социально педагогическая система, главной задачей которой является личностное развитие воспитанников и введение их в окружающую культуру. Наиболее успешно эта задача решается, если школа выступает целостной воспитательной системой под которой мы понимаем организационно-функциональную структуру, возникающую на

базе единого воспитательного коллектива, в ходе успешной деятельности по реализации общих целей воспитания в освоённой среде, интеграционным качеством которой выступает её субкультура.

Любая школа по сути представляет собой модель общества, где ребенок занимается учебной деятельностью, реализует различные формы социально значимой деятельности, обретает знания об обществе, получает опыт социального взаимодействия; где у него вырабатывается определенное отношение к себе, к окружающему миру, и в частности к школе, к обществу; развиваются мотивации и личностные качества, проявляющие эту систему отношений. Здесь он приобретает первый опыт переживаний социального успеха или неудачи, получает возможность установить причинно-следственные связи между определенным поведением, качествами личности и социальной успешностью. Рассмотрим, как влияет направленность воспитательной системы на формирование терминальных ценностей выпускников, на примере школы МБОУ СОШ №8 округа Муром.

Миссией воспитательной системы СОШ №8 - «Путь к успеху», является: *содействие становлению нравственного, активного и компетентного гражданина России*. Данная идея является стержневой для всего педагогического процесса, пронизывает все структуры системы, интегрируя учебные занятия и внеурочную жизнь учащихся, дополнительное образование, разнообразные виды деятельности, общения, традиции, всю школьную среду.

Выполнение миссии, по мнению педколлектива, возможно при реализации стратегической цели - *формирование личностной, семейной и социальной составляющих культуры воспитанника*.

Единый воспитательный коллектив (дети, педагоги, персонал, родители, друзья школы) стремиться создать школу:

- в основе работы которой лежат гуманистические цели и средства их достижения;
- где ребенок, его самочувствие являются ценностью;
- где дети получают развитие своих способностей и хорошую подготовку по всем предметам, что позволяет им успешно продолжать обучение;
- в этой школе порядок и дисциплина сочетаются с «зонами свободы» в пространстве и времени;
- в этой школе поощряется творчество, инициатива, культурное развитие как воспитанника, так и педагога;
- в этой школе – теплые, дружеские отношения между детьми и взрослыми.
- эта школа выступает социальной нишей защищенности ребенка;
- эта школа имеет свои традиции и открыта инновациям;
- это уютная и красивая школа с современным оборудованием;
- в этой школе делается все для сохранения и укрепления здоровья детей;
- с этой школой жаль расставаться и ученикам и родителям.

Формами организации жизнедеятельности этого единого воспитательного коллектива школы выступают:

1. Воспитательные центры. Это спортивные секции; различные кружки и клубы; научное общество учащихся, школьный музей первого мэра г. Мурома П.А.Каурова; школьная газета и другие формы постоянно действующей интеграции воспитательного взаимодействия взрослых и детей в воспитательном пространстве школы.

2. Воспитательные комплексы (интеграция воспитательного взаимодействия взрослых и детей во времени):

- традиционные КТД: «День города», «Праздник знаний», «Осенний вернисаж», «День учителя», «В гостях у ново-

годней сказки», «Масленица», «День ДОО «Экобиз», «День Победы», «Последний звонок».

- массовые мероприятия: творческие отчетные концерты и выставки объединений дополнительного образования; «Посвящение в первоклассники»; «Супер-мама» (конкурс для мам в День матери); «Папа, мама, я – спортивная семья», «Посвящение в «Кучемаланию»(1 классы); различные конкурсы (например, «Мистер «Кучемалания», «Принцесса «Кучемалании»); фестивали; встречи; спортивные, соревнования; дни здоровья и т.д.
- классные часы.

3. Детские общественные организации. В начальной школе с 1997 года действует детское объединение «Кучемалания». Учащихся 5-11 классов объединяет детское общественное объединение «Экобиз». На его базе строится ученическое самоуправление.

Системообразующим фактором воспитательной системы школы №8 выступает деятельность, обеспечивающая социальную успешность.

Управление развитием воспитательной системы осуществляется через конкретизацию целей воспитания, расширение ведущих видов деятельности, реализацию инновационных проектов. Содержание работы органов самоуправления определяется исходя из ведущих видов деятельности, характерных для организации внеурочных занятий в школе. Такими видами деятельности являются:

- Познавательная деятельность – предметные недели, встречи с интересными людьми, интеллектуальные игры, диспуты, конференции, консультации (взаимопомощь учащихся в учебе), разработка социальных проектов и их реализация.
- Трудовая деятельность – забота о порядке и чистоте в школе, благоустройство школьных помещений, организа-

ция дежурства.

- Физкультурно-оздоровительная деятельность - организация работы спортивных секций, спартакиад, соревнований, дней здоровья.
- Художественно-эстетическая деятельность - концерты, фестивали, праздники, конкурсы, выставки, встречи.
- Шефская деятельность – помощь младшим, забота о старших.
- Информационная деятельность – газета «Школьный меридиан».

Понимая недопустимость жесткого моделирования личности в гуманистической педагогике, педагогический коллектив школы выделяет умения и качества, необходимые для успешной социализации человеку XXI-го века. На эти параметры педагоги и ориентируют развитие своих воспитанников:

- Ответственность и адаптивность - личная ответственность и гибкость в различных межличностных, профессиональных и социальных ситуациях, установление высоких стандартов и целей для себя и для других, терпимость к другим точкам зрения.
- Коммуникативные умения - способность к созданию условий для эффективной устной, письменной, мультимедийной и сетевой коммуникации в различных формах и контекстах, управление ею и понимание ее.
- Творчество и любознательность - способность к саморазвитию, применению новых идей и доведению их до других людей, открытость новым и разнообразным перспективам, точкам зрения.
- Критическое и системное мышление - развитие мышления, обеспечивающего понимание взаимосвязей в сложных системах.
- Умения работать с информацией и медиасредствами - умение находить, анализировать, управлять, интегриро-

вать, оценивать и создавать информацию в разных формах и различными способами

- Межличностное взаимодействие и сотрудничество - способность работать в команде, быть лидером; принимать на себя разные роли и обязанности; продуктивно работать в коллективе; умение сопереживать; уважать различные мнения.
- Умения ставить и решать проблемы - способность выявлять, анализировать и решать проблемы.
- Направленность на саморазвитие - осознание своих потребностей, мониторинг собственного понимания и обучения; поиск и размещение соответствующих ресурсов; перенос информации и надпредметных умений из одной области знаний в другую.
- Социальная ответственность - способность действовать в интересах сообщества; этично себя вести в межличностном, профессиональном и социальном контекстах.

Какие же результаты дает воспитание, выстроенное на такой концептуальной основе. Выявление терминальных ценностей выпускников проводилось по методике М.Рокича. Получены следующие результаты. Лидируют – Счастливая семейная и материально обеспеченная жизнь, далее следует – интересная работа. На третьем месте - активная деятельная жизнь и наличие хороших и верных друзей. Немного отстали от призеров – здоровье, продуктивная жизнь, жизненная мудрость и любовь. Последние места достались – свободе и красоте природы и искусства. Естественно, что проводить прямую жесткую зависимость концепции ВСШ и терминальных ценностей выпускников нельзя. К тому же срок существования ВСШ еще не велик и одновременно действует много побочных факторов, но это только начало эксперимента и начало выявления наличия (или отсутствия) тенденции.

ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНТЕРНЕТА

Галкина Т.В. ,

студентка НОУ ВПО

«Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

В этой статье речь пойдет про Интернет-зависимость, которая характеризуется слишком длительным временем нахождения пользователя за персональным компьютером. Интернет зависимость появляется не сразу, она сродни вредной привычки, которая постепенно вовлекает человека в безумство сети.

Интернет зависимость всегда имеет под собой конкретную причину. Чтобы обезопасить себя от цепких сетей, контролируйте собственную тягу к компьютерным играм.

Для объективного определения того насколько Вы «цепко попали», попробуйте сравнить свое поведение со следующими утверждениями:

1) Когда нет подключения к интернету и Вы не можете установить связь, наступает «синдром бешенства» и полностью меняется «милость на гнев». В такие минуты интернет зависимые обычно срываются на близких, демонстрируя ненормальное поведения оголтелого безумца.

2) Когда Вы находитесь в сети, то часто замечаете, что пора уже ложиться спать, но Вы никак не можете выключить компьютер, посматривая на часы и про себя твердя, что покинете всемирную паутину через минуту. И эта минута растягивается на часы.

3) Если Вы игрок, то аналогичным образом можете отследить ту одержимость, которая заставляет Вас переходить от этапа к этапу. Если Вы не можете твердо сказать слово «хватит», то значит пришло время считаться интернет зависимым, а не простым игроком[1].

Итак: большинство людей, поиграв в ту или иную MMORPGMOBA, не могут найти ей замену, стараются всячески оскорбить другие игры подобного жанра. Нередки случаи, когда

геймер отрицает свою зависимость. С другой стороны: существует три стадии зависимости: слабая зависимость, на этой стадии человек в любой момент может отказаться от игры и заняться другими делами. На второй стадии человек также может отказаться от игры и найти себе замену, но это дается ему с большим трудом, так как будет жалко терять свой рейтинг. Тяжёлая зависимость той или иной игрой, сопровождается пропагандой игры. Люди с тяжелой зависимостью от той или иной игрой регулярно упоминают её в разговорах, так же люди: тяжело зависящие от игры тратят на неё множество реальной валюты, так же тяжелая зависимость сопровождается отрицанием своей зависимости.

Компьютерные игры часто становятся объектом критики. Ряд учёных считают, что они вызывают зависимость, наравне с алкоголем и наркотиками[2], хотя подобные утверждения во многом спорны.

За всю историю человечества, не было ещё такого времени, когда люди не страдали от каких-нибудь зависимостей: даже совсем невинное на первый взгляд увлечение может стать губительным для организма, если не знать меры. Поговорим о интернет – зависимости, роль Интернета в современном российском обществе велика. Проявляется она в том, что люди настолько сосредоточены на своей виртуальной жизни, что фактически отказываются от своей реальной. В опубликованном издании «Сетевые сообщества интернета» как полагает автор - Т.В. Филиппова: общение людей оказалось под влиянием интернета, человек может представиться не самим собой, а кем угодно. У него формируется новая самооценка, более высокая и устойчивая. Она дает возможность строить социальные отношения на уровне воздействия на сознание и поведение людей, что в итоге приводит к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей - на виртуальных людей.

Рассмотрим пример: Бывает, что семья распадается на две части – муж с компьютером (проживают) в одной комнате

жена с ребенком - в другой. Не меньшей проблемой являются и (гениальные компьютерные дети), такие дети абсолютно неспособны общаться со сверстниками. Они замкнуты в себе, неадекватны, агрессивны. Родители не нарадуются на них поглощенных изучению компьютера. А в результате из детей, посвящающих все свободное время агрессивным играм стрелялкам типа Doom и т.п., незаметно вырастают настоящие монстры. Ребенку нужно прививать навыки живого общения, а не радоваться тому, что теперь он не тревожит вас, проводя все время с новой игрушкой[2].

Конечно же, не стоит думать, что Интернет – это абсолютное зло и чума 21 века, которая заразит нас всех. Интернет предоставляет прекрасные возможности воплощать свои фантазии самые заветные мечты, представлять себя кем угодно и жить другой жизнью, которой так не хватает в реальности, но не надо забывать о настоящей жизни и живых людях, которые нас окружают. Интернет не решает наших проблем, но и новые виртуальные друзья никогда не заменят проверенных реальных друзей. Жизнь одна и не надо создавать себе мир иллюзий, чтобы чувствовать себя счастливым. Свое счастье нужно строить здесь и сейчас, и пусть Интернет будет в этом добрым помощником. Скорее речь идет об информационном обмене, в нем нет места общению для удовольствия. Коммуникация хоть и доступна но, не для души, а для развития в социальном обществе, обмене информации и возможность вступать в общение не зависимо от расстояния и времени.

По сведениям Лаборатория труда Института психологии РАН изучал стресс у пользователей ЭВМ, основное внимание уделяя неблагоприятным реакциям человека в процессе компьютеризированной деятельности. Ими отмечены значительные физиологические изменения у пользователей ЭВМ: КГР, ЧСС, АД, появление многочисленных жалоб на беспокойство, раздражительность, нервозность, снижение настроения, повышенную утомляемость, нарушение сна. Зрительное, мышеч-

ное, умственное утомление.

Были проведены экспериментальные исследования, получены результаты и сделаны следующие выводы: Во первых: в качестве основного фактора, определяющего отношение человека к компьютеризации трудовой деятельности и его фиксации на субъективных трудностях, вступает утрата контроля над деятельностью, связанная с не освоенностью новой ситуации.

Во вторых: стрессогенность фактора утраты контроля над деятельностью определяется взаимодействием объективных условий и связан с тем, что большинство существующих технологий чрезмерно громоздки и сложны в освоении и применении, что не позволяет их успешно использовать людям многих социальных и возрастных групп, чья жизнедеятельность, тем не менее, сопровождается регулярными стрессами (школьники, студенты, военнослужащие и т.д.).

Как известно, освоение любой новой деятельности, под которой можно понимать и компьютеризацию, включает в себя как необходимое условие контроль (произвольный, непроизвольный) над действиями, с другой стороны – в качестве самоконтроля как свойство личности и показателя развитости мотивационно – волевой сферы.

Эксперимент Лаборатории труда помогает понять причины психической зависимости пользователей Интернета. Глубокое влияние Интернета на психику и сознание пользователя связано с ключевыми моментами «Синдрома эффекта виртуальной реальности». По данным проведенных социологических опросов, в интернете людей привлекает анонимность, доступность, безопасность и простота использования.

Список литературы:

1. <http://goldclass.ru/moi-stati/internet-zavisimost.html>
2. Сурина И.А., Вышегородцев Д.Е. Сетевые сообщества интернета. – М., 2004
3. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскуновский А.Е. Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КЛАССИФИКАЦИЙ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горбунова Е.И.,

*аспирант кафедры педагогической психологии, педагогики и логопедии НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»
(г. Москва)*

Речь - сложная психическая функция, возникающая у ребенка на основе определенного уровня его когнитивного развития. Согласно представлениям Л. С. Выготского, сложные психические процессы - высшие психические функции - являются продуктом исторического развития и имеют сложное строение. Это особенность не только высших, но и элементарных психических функций человека, которые имеют социальную природу, таких, как тональный слух, фонематический слух и др. Развитие психических функций проходит ряд этапов. Все сложные формы психической деятельности (произвольное внимание, логическая память, отвлеченное мышление и другие) имеют опосредованное строение, в котором главная роль принадлежит речи. Слово может замещать предметы и явления в их отсутствие, опосредуя тем самым протекание любого психического процесса и становясь одним из звеньев его структуры. Речь переводит строение и осуществление высших психических функций на новый, более высокий уровень.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. С развитием речи у ребенка связано формирование не только личности в целом, а также развитием всех психических процессов (Л. А. Венгер, Л.С. Выготский, О. М. Дьяченко, З. М. Истомина, А. Р. Лурия, А. А. Люблинская, Ф. А. Сохин, Г. Д. Кириллова и др.).

До определенного уровня онтогенеза развитие речи осуществляется независимо от мышления, не параллельно и не-

равномерно. Однако в возрасте около двух лет линии развития мышления и речи совпадают в своем развитии, перекрещиваются, и возникает новое психическое образование – речевое мышление. При этом ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи, овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления

Из вышесказанного следует, что высшие психические функции рассматриваются современной отечественной психологией как развернутые формы предметной деятельности, возникающие на основе элементарных сенсорных и моторных процессов, которые затем свертываются, «интериоризируются», превращаясь в «умственные действия». В формировании высших психических функций решающая роль принадлежит речи, благодаря которой они становятся осознанными и произвольными. При этом ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи, овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления.

На основании этих положений можно сделать *два вывода*.

С одной стороны, недостаточная сформированность интеллектуальных предпосылок развития речи приводит к задержке и нарушению формирования речи (например, при умственной отсталости, задержке психического развития).

С другой стороны, позднее появление речи, длительное нарушение речевого общения, несформированность знаковых (языковых) средств отрицательно влияют на развитие мышления и других психических процессов, обуславливают специфическую недостаточность когнитивного развития у детей с речевой патологией.

Речь играет исключительно важную роль и в формировании высших психических функций у ребёнка. Выполняя функцию общения ребёнка со взрослыми, она является базой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребёнка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом. В связи с этим в

современной педагогике и психологии утвердилось положение о необходимости раннего выявления и преодоления речевых нарушений, которые являются общей закономерностью аномального развития, т. е. встречаются у большинства детей с различными отклонениями в развитии и могут затрагивать различные компоненты речи. Одни из них касаются только процессов произношения и обнаруживаются в снижении внятности речи без сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую сторону языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Третьи представляют собой коммуникативные нарушения, которые могут препятствовать обучению ребёнка в школе и его социальной адаптации.

Нарушения речи – собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Как правило, они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать влияние на психическое развитие. Для их обозначения специалистами используются различные, не всегда взаимозаменяемые термины – *расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения.*

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми нуждами их отличают нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для их отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, задержкой психического раз-

вития, слепых и слабовидящих, детей с ранним детским аутизмом и др.

Среди причин, вызывающих нарушения речи, различают биологические и социальные факторы риска. *Биологические причины* развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы и т.п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т.п.). Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всем дальнейшем развитии ребенка. В связи с этим следует различать патологические речевые нарушения и возможные речевые отклонения от нормы, вызванные возрастными особенностями формирования речи или условиями внешней среды (социально-психологические факторы).

Социально-психологические факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. Отрицательное воздействие на речевое развитие могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, т.е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих. В результате действия этих причин, у ребенка могут наблюдаться нарушения развития различных сторон речи.

Дети с нарушениями речевого развития — это особая категория детей с отклонениями в развитии; у них сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики.

В настоящее время в отечественной логопедии в обращении находятся две классификации речевых нарушений, одна — клинико-педагогическая, вторая — психолого-педагогическая,

или педагогическая.

Клинико-педагогическая классификация опирается на традиционное для логопедии содружество с медициной, но, в отличие от чисто клинической, выделяемые в ней виды речевых нарушений, не привязываются строго к формам заболеваний.

Согласно клинико–педагогической классификации, выделяются нарушения устной и письменной речи.

I. Нарушения устной речи:

1.1. Расстройства фонационного оформления:

- афония, дисфония – отсутствие или нарушение голоса
- брадилалия – патологически замедленный темп речи,
- тахилалия – патологически убыстренный темп речи,
- заикание – нарушение темпо–ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата,
- дислалия – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата,
- ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо–физиологическими дефектами речевого аппарата,
- дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

1.2. Нарушение структурно–семантического оформления высказывания:

- алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга,
- афазия (от греческого а – отрицательная частица и phasis – высказывание) – полная или частичная утрата речи вследствие поражения определенных участков (зон) головного мозга.

II. Нарушения письменной речи.

- дислексия (алексия) – частичное (полное) нарушение процессов чтения,
- дисграфия (аграфия) – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма.

Психолого-педагогическая классификация возникла в результате критического анализа клинической классификации с точки зрения применимости её в педагогическом процессе, каким является логопедическое воздействие. Такой анализ оказался необходим в связи с ориентацией логопедии на обучение и воспитание детей с нарушениями развития речи. В 60-70 гг. была разработана в ИКПРАО на основе лингвистических и психологических критериев, среди которых в большей степени учитываются структурные компоненты речевой системы; функциональные аспекты речи; соотношение видов речевой деятельности.

Психолого–педагогическая классификация строится на иных основаниях и различает два основных типа нарушений - в формировании средств коммуникации и в их применении:

1. Нарушение языковых средств общения:

- *фонетико–фонематическое недоразвитие речи*, т.е. нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произнесения фонем;
- *общее недоразвитие речи* (1–3 уровень), объединяет не резко выраженное общее недоразвитие речи и сложные речевые расстройства в тех случаях, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

2. Нарушения в применении языковых средств общения в речевой деятельности (коммуникативный аспект):

- *заикание* - рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Возможен и комбинированный де-

фект, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

В данной классификации не выделяются нарушения письма и чтения в качестве самостоятельных нарушений речи. Они рассматриваются в составе фонетико-фонематического и общего недоразвития речи как их системные, отсроченные последствия, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений, составляющих один из ведущих признаков.

Названные классификации при различии в типологии и группировке видов речевых нарушений, одни и те же явления рассматривают с разных точек зрения, но они не столько противоречат одна другой, сколько дополняют друг друга, так как ориентированы на решение разных задач единого, но многоаспектного процесса логопедического воздействия.

Из классификаций речевых нарушений можно сделать вывод: дети с нарушениями речи подразделяются на ряд субкатегорий в зависимости от этиопатогенеза, клинической формы речевого дефекта, глубины и системной распространенности речевого расстройства, задач, содержания и методов логопедического воздействия. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций — внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сферы и др., которые часто осложняют картину речевого нарушения ребенка. Качественная специфика и выраженность таких отклонений вторичного порядка связана с формой и глубиной речевого расстройства, а также со степенью зрелости речевой системы и других высших форм поведения ребенка к моменту действия патологического фактора.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Гунина Е. В.,

доцент кафедры дизайна филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г. Владимире

Курс «Проектирование» является основной профилирующей дисциплиной в подготовке дизайнеров. Программа курса построена таким образом, чтобы выработать достаточно большой диапазон приемов и методов проектирования пространственной среды интерьера. В процессе выполнения заданий большое внимание уделяется вопросам цвета и его влиянию на восприятие пространства интерьера. Уже на втором курсе студенты знакомятся с основами формирования пространства интерьера с помощью цвета. Цель, которая ставится в процессе данного задания — это овладение возможностями цвета, его иллюзорными свойствами и психологическим воздействием на человека.

Для выполнения данного задания студенту необходимо знать основные характеристики и особенности восприятия цвета, различные варианты гармонизации цветов, уметь выбрать из множества средств наиболее эффективные, т.к. каждая идея требует собственных средств выражения.

Цвет обладает множеством характеристик, каждая из которых — активное средство цветовой композиции, проявляющее при её создании свои отличительные особенности. Следовательно, студентам необходимо определять возможности каждой характеристики цвета, пределы ее изменений, реакцию цвета на эти изменения и ее влияние на восприятие объемно-пространственной формы интерьера. Различные цветовые впечатления всегда характеризуются цветовым тоном, светлотой и насыщенностью, которые являются основными свойствами цветов. В науке эти характеристики принято считать основными координатами системы цветов, так как цвет есть величина, подлежащая измерению.

Пространство — первый и главнейший компонент в понятии интерьера. Цвет органически связан с пространственной формой интерьера и непосредственно участвует в ее создании. Цвет иллюзорен при его зрительном восприятии, безгранично изменчив, проявляя свои пространственные, весовые, температурные особенности, создавая неисчерпаемые композиционные возможности.

Владение пространственными свойствами цвета дает возможность влиять на восприятие объемно-пространственных форм. Эти свойства цвета позволяют зрительно фиксировать положение плоскости в пространстве или иллюзорно его изменить. При этом меняется и представление о форме и величине пространства. При помощи специально подобранных отношений можно менять характер пространства, его габариты и величину.

Пространственные свойства цвета зависят от цветового тона, насыщенности, светлоты и фактурности цветowych поверхностей, могут создавать впечатление легкости или тяжести ограждающих плоскостей, иллюзорно меняют их размеры в силу иррадиации.

Теплый, насыщенный, фактурный цвет фиксирует плоскость в пространстве, позволяет зрительно определить расстояние до нее, утяжеляет. Светлый, холодный, бесфактурный, малонасыщенный цвет делает плоскость неопределенно расположенной в пространстве, не позволяет зрительно определить расстояние до нее, отодвигает ее и облегчает. Изменение насыщенности способно перевести цвет из одной группы в другую. Действительные размеры цветных предметов иллюзорно уменьшаются при холодных цветах и увеличиваются при теплых и насыщенных. Основываясь на этом, можно изменять впечатление о величине форм в интерьере. В качестве выступающих зеленый цвет относится к особой группе пространственно нейтральных цветов. Однако, следует помнить, что оценка впечатления глубины, важен не отдельный цвет и его

светлота, насыщенность, но в каком цветовом окружении он воспринимается.

Важным фактором, определяющим характер пространства, его форму, величину, пропорции является местоположение активной по цвету поверхности, величина цветового или светлотного контраста между ней и другими поверхностями. Например, для создания иллюзии увеличения высоты в интерьере, используют выступающий цвет стен и отступающий — потолка. Для обратного эффекта используется выступающий цвет потолка и пола и отступающий цвет стен.

Немало важной особенностью цвета, которую должны учитывать студенты в проекте, является зависимость плоскостной формы от линейных членений цветом. Поверхность, решенная в нескольких цветах, всегда воспринимается сложной и может исказить представление о реальном масштабе, выглядеть дробной или деформированной.

При помощи цветового членения можно иллюзорно изменить зрительное представление о величине плоскости. Крупные членения, воспринимаемые на расстоянии, уменьшают плоскость, мелкие — увеличивают. Например, для иллюзорного изменения высоты и расширения пространства интерьера пол и нижняя часть стен окрашивают в выступающие цвета, а потолок и верхняя часть стен в отступающие. Использование цветовое членение на ограждающих поверхностях дают различные иллюзорные впечатления. Цвет либо подчеркивает характерные особенности формы, либо исправляет ее недостатки, либо деформирует ее.

Решая задачи иллюзорного изменения пространства интерьера студентам необходимо учитывать закономерности гармонизации цветовой композиции, достижения общей тональности. Цветовое решение интерьера, прежде всего, характеризуется цветовой гаммой основных поверхностей. Именно тональное объединение цветов помогает достичь целостности, исключает хаотичность и пестроту.

В цветовом решении необходимо учитывать величину цветовой поверхности, ее влияние на восприятие цвета. Фактическая или иллюзорная величина цветowych плоскостей, т.е. плоскостная форма, влияет на восприятие формы пространственной. Существенным фактором, определяющим качество цветовой гармонии, является соотношение цветowych пятен по занимаемой ими площади. Существует определенное пропорциональное соотношение площадей пятен, необходимое для достижения целостности и единства цветowego впечатления при одинаковой насыщенности и светлоте. В случае же контрастности по светлоте закон пропорциональности величины пятен приобретает еще большую силу. Например, для уравнивания большого сильно высветленного цветowego пятна будет достаточно в несколько раз меньшего по площади, но контрастного к нему по цветowому тону насыщенного пятна. Из двух равных по площади плоскостей светлая будет восприниматься в своих действительных размерах, очень темная будет казаться меньше их.

При выборе цветowego решения для больших плоскостей необходимо помнить о его многостороннем влиянии на восприятие цвета. В силу его ведущего положения он часто определяет общую цветowую тональность интерьера и степень воздействия на людей.

Однако студентам необходимо помнить, что перенасыщение цветом, как и цветowое голодание особенно ощутимо в интерьере. Наука доказала необходимость непрерывного притока информации, в том числе и цветовой. Бесцветность, блеклость, серость действует угнетающе. Другая крайность — избытие хроматических цветов. Цветowая перезагрузка интерьера приводит к цветowому переутомлению. Достигая при помощи цвета высокой степени эмоциональной напряженности, допустимую меру не следует нарушать. Осознанные отступления от нее диктуются только в рамках задания намеренной деформации пространства, создания образа неустойчивости пространства.

Подводя итог сказанному, можно отметить важность задания, его необходимость для решения более сложных задач в дальнейшей проектной практике. Владение цветом и его иллюзорными, эстетическими, психологическими свойствами дает возможность студентам проявлять творческую фантазию, уметь нестандартно и пространственно мыслить.

Список литературы:

1. Иттен, Иоханнес Искусство цвета /Иоханнес Иттен – М.: Д.Аронов, 2007 – 100с.
2. Пономарева Е.С. Цвет в интерьере /Е.С. Пономарева – Минск: Высшая школа, 1984
3. Денисов В.С. Восприятие цвета /В.С. Денисов, М.В. Глазова – Часть 1. – М.: Эксмо, 2009 – 176 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВУЗЕ

Демиденко О.В.

доцент кафедры экономики НОУ ВПО

«Столичная финансово-гуманитарная академия в г. Омске

Учебное заведение высшего профессионального образования характеризуется разнообразием кадрового состава. Наряду с молодыми (до 25 лет) сотрудниками работают пожилые люди (старше 70). Организационно-управленческая структура вуза является линейно-функциональной. Эта организационная структура управления – одна из самых эффективных. Во главе каждого структурного подразделения находится руководитель, который наделен всеми полномочиями, осуществляющий единоличное руководство подчиненными ему работниками. Все функции управления перераспределены по функциональным подразделениям. В коллективе постоянно возникают конфликты, и данная структура пересматривается ежегодно для перераспределения работников (меняется расположение работника в схеме, но сами люди остаются прежними).

В соответствии с зонами психологической напряженности была выделена целевая группа для исследования профессорско-преподавательского состава 60 человек (по 6 человек с каждой из десяти кафедр). В результате исследования выявлены следующие конфликтные ситуации:

1. Необходимо готовить большой объем документации (учебно-методических разработок) для работы студентов по отдельным дисциплинам. Работа входит в должностные инструкции профессорско-преподавательского состава и дополнительно не оплачивается. Дисциплину ведут несколько человек. Никто не занимается разрешением вопроса, ожидая, что сделает кто-то другой. Сроки проходят, студенты остаются без необходимого материала. Решение руководства: назначить ответственного приказом. Ответственный недоволен, но подчиняется. Качество выполненной работы плохое, никто не может работать с полученным материалом.
2. Необходимо провести массовое мероприятие со студентами вне академии. Желающих нет. Решение руководства: отправить молодых преподавателей, мотивируя, что «старшие уже себя проявили». Молодые преподаватели недовольны.
3. Распределение кабинетов для проведения занятий. Старшим по возрасту преподавателям, давно работающим в коллективе, достаются отремонтированные кабинеты с новым оборудованием, в том числе мультимедиа, которым они не умеют пользоваться. Результат: оборудование простаивает.

При более детальном рассмотрении конфликтов, установлено, что трудности могут быть связаны с не умением педагогов рационально вести себя в конфликтной ситуации. Использованный тест на поведение в конфликте помог выявить, насколько свойственно рациональное и нерациональное поведение работников при конфронтации с другими людьми.

Далее испытуемых подвергли тестированию на поведение в конфликте.

Наиболее часто встречающаяся цифра ответа – 2 (300 из 660 всех возможных вариантов). Что говорит либо о неискренности ответов в целом, либо о необъективной самооценке отвечающих, либо, что также оказалось, вероятно, в ходе дополнительных бесед, педагоги воспринимают своих коллег вне работы не как коллег. Соперники могут запросто дружить семьями.

Результаты проведенного теста на самооценку конфликтности свидетельствуют о высоком уровне конфликтности профессорско-преподавательского состава.

Обобщая результаты тестирования, выделены качества, приводящие к конфликтам в коллективе: неадекватная самооценка своих возможностей и способностей, которая может быть как завышенной, так и заниженной; стремление доминировать, во что бы то ни стало там, где это возможно и невозможно; консерватизм мышления, взглядов и убеждений; излишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях и суждениях, стремление, во что бы то ни стало сказать правду в глаза; определенный набор эмоциональных качеств личности: тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность.

Общий анализ результатов выявил основную причину конфликтов - попустительское отношение руководства. Вмешательство происходит только тогда, когда ситуация становится критической. Либо его вообще не происходит, как в третьем случае, тогда ситуация остается без изменений долгие месяцы.

Общий анализ ситуации представляется следующим: большая часть конфликтов относится преподавателями к межгрупповым, что говорит о стойких сформированных микрогруппах, которые противостоят друг другу по ряду вопросов.

Руководство занимает пассивную позицию, не пользуется авторитетом у подчиненных, а его вмешательство в разрешение конфликтов подчиненные находят бессмысленным и даже вредным. Большая часть конфликтов относится преподавателями к организационным, и лишь 34% - к личностным. Данное соотношение еще раз подчеркивает неумелое руководство и требует кардинального изменения в подходе и стиле руководства. Конфликты носят деструктивный характер и являются частично разрешимыми при принятии управленческих решений, которые всегда являются непопулярными и не принимаются коллективом на эмоциональном уровне.

В ходе личной беседы стало известно, что одним из проявлений недоверия подчиненных по отношению к администрации является сокрытие ими информации от руководителя. Руководитель, как правило, последним узнает о намерении одного из подчиненных уволиться, как и о других событиях в жизни коллектива.

По оценкам самих работников можно сделать вывод, что более 60% конфликтов в организации развиваются стихийно. Однако эта цифра необъективна, поскольку любой конфликт имеет свою предконфликтную стадию, а большинство работников просто её не замечают. Результаты анкетирования свидетельствуют, что в большинстве случаев конфликты возникают по вопросам, касающимся непосредственно выполнения работы, а не по личным вопросам.

На основе проведенной психодиагностики, личных бесед, была выработана стратегия решений конфликтных ситуаций и предложена руководству. Вместе с руководителями (проректорами) были сделаны следующие выводы.

Было принято решение о заморозке структуры вуза, поскольку постоянные изменения трудовых функций вызывали дополнительное раздражение педагогов и сотрудников:

- а. за преподавателями на три года были закреплены преподаваемые ими дисциплины (что автоматически решило проблему с авторами-разработчиками учебно-методических комплексов для студентов);
- б. скорректировано расписание с учетом возможностей и желаний преподавателей работать в аудиториях, оснащенных мультимедиа;
- в. большая часть распоряжений руководства перестала носить устный характер и стала закрепляться в форме приказов (так, за 2011-2012 учебный год было издано 542 приказа против 125 в 2010-2011 учебном году), что повысило ясность позиции руководства и сознательность ответственных лиц.

Планирование работы стало строиться по принципу «снизу вверх», когда руководитель без предложений не принимает никаких решений (данное нововведение потребовало, однако, больше затрат времени, количество совещаний увеличилось на 50 минут в неделю, в общей сложности).

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВВЕДЕНИЯ В ИНОКУЛЬТУРУ²

Захаров Р.Г.

Старший преподаватель кафедры психологии и гуманитарных дисциплин НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г. Владимире

В силу того, что Россия является многонациональной страной, к тому же с большой миграцией, вопросы межэтнического

² Исследование поддержано РГНФ. Грант 11-06-01180а. Проект «Формирование у педагогов российской школы представлений о культуре повседневности народов, проживающих на территории РФ и составляющих основной поток миграции в РФ».

взаимодействия и освоения окружающей инокультуры очень важны. Межэтнические конфликты, происходят в основном из-за непонимания поведения представителей другого этноса, которое в свою очередь происходит из-за не знания его культуры.

Решение проблемы маргинализации лежит на путях организации межэтнического диалога и максимально быстрого и полного погружения мигрантов в культуру нового социального окружения. Особенно важно это для молодежи, поэтому местом введения мигрантов в российскую культуру должна стать, в первую очередь, школа. С этих позиций целесообразно активное включение учащихся мигрантов в поисково-исследовательскую деятельность по изучению окружающей культуры.

Интересный опыт получен в ходе реализации региональной программы воспитательной деятельности по направлению «Земля Владимирская - колыбель России» [1] во Владимирском колледже культуры и областной общеобразовательной школе-лицее №1. В данных учреждениях работают научные общества учащихся, через которые воспитанники включались в проектную деятельность по изучению культуры, истории повседневности российских регионов и своих семей.

Принимая участие в экспедиционных формах исследования, студенты и учащиеся находятся в непосредственном контакте с носителями исторической памяти, что позволяет им не только познакомиться с внешним ходом тех или иных событий, но и с отношением к ним реальных людей, с мыслями, чувствами, переживаниями непосредственных участников культурно-исторического процесса. Очевидно, что в конечном итоге данный подход позволяет им более продуктивно осваивать этнокультурные традиции, напрямую воспринимать духовное наследие русского народа. Ценным здесь является то, что полученный материал позволяет узнать не только о тех или иных событиях, но и об отношении людей к этим событиям, об их

мыслях, чувствах, переживаниях, создает эффект соучастия.

Работа с учащимися над исследовательскими проектами была организована в несколько этапов. На первом из них основное внимание было сконцентрировано на обучении ребят практическим умениям и навыкам работы: с учебной, а затем научной литературой, с материалами периодической печати, источниками различных типов и видов (в ходе урочной и внеурочной деятельности).

Теоретическая подготовка школьников и студентов осуществлялась в рамках элективного курса «Организация научно-исследовательской работы старшеклассников», разработанного доцентом В.В.Андреевой, а также на занятиях историко-краеведческой лаборатории, действующей при лицее (руководитель С.В.Тихонова) и этнокультурологической лаборатории колледжа (руководитель Р.Г.Захаров). Кроме этого, проводились лабораторные занятия с вещественными, устными, письменными источниками (летописями, законодательными актами, мемуарами, публицистикой, документами делопроизводства, частной перепиской, статистическими данными), фотодокументами, аудиодокументами, видеозаписями.

На этом этапе каждый из учащихся должен был определить тему самостоятельной учебно-исследовательской работы. Затем учащиеся приступали к сбору материала по избранной проблематике (фиксация, запись, систематизация) и проводили его научную обработку. Практическая работа по сбору и первичной обработке устных источников проводилась старшеклассниками и студентами в ходе экспедиций и специальных «вылазок» в территории (при этом источниковедческая база формировалась самими воспитанниками в ходе интервьюирования).

Итогом проведенного учебно-научного исследования становилась письменная работа, которая оценивалась научным руководителем и независимыми экспертами. О проблематике,

волнующей старшекласников, вполне адекватно свидетельствуют некоторые темы подготовленных работ: «Судьба русской интеллигенции на примере истории моей семьи»; «Развитие представлений о школьной дисциплине в советский и постсоветский периоды»; «Традиции производства и потребления пива во Владимирской губернии»; «Женщина в тюрьме: По материалам Головинской женской колонии»; «Судьба детей репрессированных родителей»; «“Други и другие”: Проблемы неизлечимо больного человека в обществе (с использованием материалов из семейного архива)»; «Дети, лишенные опеки родителей: Проблема толерантного отношения общества к ним»; «О чем рассказали фронтовые письма: На материалах из семейного архива», «Проблемы мигрантов» и др.

В ходе работы каждый из членов лаборатории систематически получал индивидуальные консультации (помощь в отборе литературы и источников по теме исследования, разработка аппарата исследования, отбор методов исследования, составление индивидуальных планов работы, осуществление контроля за самим процессом исследования, рецензирование и редактирование текстов работ, подготовка тезисов и докладов по работам).

Летом проводились поисково-исследовательские экспедиции в пос. Муромцево Судогодского района Владимирской области. В качестве организаторов выступили исполнители данного проекта, а также студенты гуманитарных факультетов вузов г. Владимира (выпускники лицея-интерната) и родители учащихся. В ходе экспедиции был собран материал по истории создания и разрушения крупного дворянского имения В.С.Храповицкого, записаны воспоминания жителей поселка о проведении коллективизации, о событиях в Муромцево в 90-х гг. XX века, об отношении жителей к экономической политике правительства, собран этнографический материал (молодежные игры и фольклор), а также предметы материальной культу-

ры для школьного музея.

Работы учащихся представлены на школьной, городской краеведческой и городской научно-практической конференциях старшеклассников, областной конференции «Моя родословная», городской и областной олимпиадах по истории, на Всероссийских конкурсах общества «Мемориал».

На следующем этапе происходит восстановление фольклорных форм в процессе создания театрализованных обрядово-игровых представлений, через сценическую интерпретацию фольклорно-этнографического материала, собранного в ходе экспедиций по районам Владимирской области. Данный этап погружения в культурную среду (в т.ч. и новую) - это оригинальная дидактическая форма осмысления, усвоения и воспроизведения собранного этнохудожественного материала, позволяющая использовать театрализованно-игровые формы ролевого проживания молодежью этнокультурных реалий.

В постановочной деятельности студенты выступают уже в роли драматургов и исполнителей, выстраивая разрозненные факты в единое сюжетное действие, подчиняя их законам композиционного построения. В конечном итоге весь исследовательский материал «оживает» в форме полноценного, яркого и динамичного фольклорно-этнографического действия, рассчитанного на зрительское восприятие. Художественно-выразительными средствами в таком представлении являются региональные образцы устно-поэтического, прикладного, музыкально-песенного творчества и традиционного костюма.

Список литературы:

1. Гаврилин А.В. Региональная программа воспитательной деятельности. [Текст]: //Стратегия воспитания в образовательной системе России /Под ред. И.А. Зимней – М., 2004.- С. 449-459.
2. Зубкова Е. История через повседневность.[Текст]:// Мемориал. № 24.-С. 59.
3. Хубова Д.Н. Устная история: «Verba volant...?».[Текст]: – М., 1997.
4. Человек в истории. XX век. [Текст]: – М., 1999.

ВЛАДИМИРСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «РОДНИК»: 35 ЛЕТ ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ

Захарова А.А.

*доцент кафедры педагогического менеджмента Владимирского
института повышения квалификации работников образования
им. Л.И. Новиковой (г. Владимир)*

*«Мы духом молоды, пока
идем под флагом Родника»
(Девиз педотряда «Родник»)*

Студенческие отряды являются одной из наиболее актуальных массовых форм развития молодежных социальных инициатив, включения студенчества в реализацию государственной молодежной политики. Участие студентов в данном движении позволяет продуктивно реализовывать общественный потенциал современного студенчества и способствует решению социальных проблем, профессиональной адаптации будущих специалистов, личностному росту и самоактуализации.

В 2013 году отмечается 54 года движению студенческих отрядов в России. Все эти годы студенческие отряды были хорошей школой по приобретению жизненного и трудового опыта, проверке теоретических знаний, получению навыков будущих профессий.

Во Владимирской области сегодня 86 молодежных студенческих отрядов, в деятельность которых вовлечено более 3000 молодых людей. Ведущие профили студенческих отрядов нашего региона: педагогические, строительные, сельскохозяйственные, сервисные и оперативные, и с каждым годом их количество увеличивается.

Особое внимание отводится педагогическим отрядам. Педагогические отряды — сообщества, команды, клубы вожатых, студентов педагогических учебных заведений. Создаются на временной и постоянной основе для организации и проведения детских лагерей и смен в каникулы, а также внешкольной рабо-

ты с детьми по месту жительства. Участники педотрядов называют себя вожатыми, ведущими, комиссарами, мастерами и т. д.

Ценность существования студенческих педагогических отрядов не вызывает сомнения. Они, в первую очередь, – форма профориентации, одна из моделей занятости и трудоустройства молодежи, школа для развития практических знаний, умений и навыков, своеобразная подготовка к будущей самостоятельной взрослой жизни и как итог – база для формирования гармонично развитой личности гражданина России.

Педагогические отряды позволяют создать качественно новые условия для совершенствования организационно-шефской работы. В коллективе, объединенном общими задачами, возрастает интерес к работе, имеются большие возможности для накопления необходимых знаний, умений, навыков социально-воспитательной деятельности, обмена опытом, повышается ответственность каждого за порученное дело.

Владимирский областной педагогический отряд «Родник» был образован в 1978 году по инициативе обкома ВЛКСМ в связи с необходимостью создания постоянно действующего педагогического отряда для работы в областном лагере комсомольского актива «Искатель» (1966 г.). Членами педотряда стали бывшие участники смен «Искателя», комсомольские активисты, студенты Владимирского государственного педагогического института. У истоков «Родника» стояли А. Я. Паевская (ныне начальник управления по СМИ администрации Владимирской области), И. Ю. Нечаева (проректор по учебной работе Владимирского филиала Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации). С этого момента «Искатель» и «Родник» начинают совместную деятельность. И «Искатель» уже трудно представить без «Родника», и «Родник» главным направлением своей деятельности считает «Искатель».

В основу работы педотряда «Родник» были положены

принципы коммунарской методики И.П. Иванова, а также традиции всесоюзных лагерей «Артек» и «Орленок». За 35 лет существования педотряда «Родник» принципы коммунарской методики были переосмыслены и адаптированы в соответствии с требованиями современного общества к воспитанию будущих лидеров.

Педотряд «Родник» сегодня – это профессионально подготовленный коллектив, состоящий из студентов ВлГУ, молодых учителей и преподавателей вузов, специалистов молодежной политики. Старший комиссар педотряда на данный момент – Мазник Виктор Владимирович (консультант, руководитель группы по работе с молодежью Управления по делам молодежи администрации города Владимира). Сфера деятельности педотряда «Родник» не ограничивается проведением профильных смен для одаренных старшеклассников Владимирской области «Искатель», осенних и зимних сборов для лидеров детских общественных объединений (ДОО) области. Неотъемлемой частью работы «Родника» является организация и проведение областных и городских детских праздников, фестивалей, слетов студенческих отрядов города Владимира и области, помощь в организации фестивалей воспитательных систем Владимирской области и областных соревнований «Школа выживания» и «Школа безопасности», организация Межрегионального фестиваля любителей бардовской песни «Макушка лета на Лысой горе». В 2011 году комиссары педотряда стали финалистами Всероссийского слета студенческих отрядов, который проходил в г.Екатеринбург, и заняли первое место в ЦФО. Помимо этого педотряд осуществляет обучающую деятельность в рамках курсов по повышению квалификации студентов-будущих вожатых на базе ВлГУ и курсов подготовки вожатых для работы в летних оздоровительных лагерях на базе Владимирского института повышения квалификации работников образования им. Л.И. Новиковой (ВИПКРО). Кроме того, профильная смена «Искатель» традиционно становится платформой для осуществле-

ния региональных и федеральных программ и проектов: Программа молодежного обмена между школьниками г. Владимира и Центрального района г. Санкт-Петербурга, Программа молодежного сотрудничества России и Северной Кореи.

Специфика деятельности комиссаров педотряда «Родник» заключается, прежде всего, в работе с детьми старшего подросткового возраста, которые являются победителями областных, региональных и всероссийских олимпиад и лидерами ДОО Владимирской области (летняя смена составляет 300 человек). Организация деятельности в рамках смены предполагает наличие двух составляющих:

- обучение в профильных школах (физико-математической, эколого-краеведческой, исторической, юридической школы безопасности, школы журналистики и школы «Лидер»). Занятия в школе «Лидер» проводятся комиссарами педотряда «Родник».
- оздоровление, организация досуга через проведение КТД различной направленности (нравственно-эстетической, гражданско-патриотической, спортивно-туристической).

Работа комиссаров продолжается и по окончании смены в рамках отрядных и лагерных встреч, являющихся реализацией этапа последствий. Встречи проводятся в форме КТД и позволяют провести мониторинг личностного и профессионального роста участников смены.

Система подчиненности

Старший комиссар педагогического отряда

Непосредственно руководит педагогическим составом, планирует смену, составляет и утверждает план-сетку, осуществляет ежедневный мониторинг ситуации в лагере, координирует взаимодействие педагогического отряда с администрацией лагеря.

Методическая служба

обеспечивает методическое сопровождение деятельности педагогического отряда и социально-педагогическое и психоло-

гическое сопровождение жизнедеятельности детей в течение лагерной смены, разрабатывает критерии оценки качества подготовки и проведения общелагерных коллективно-творческих дел, обеспечение музыкального сопровождения смены, выпуск общелагерной газеты.

Отрядный комиссар

обеспечивает жизнедеятельность в отряде, создаёт условия для физического и духовного развития подростков, для соблюдения режимных моментов.

Старший товарищ

Помощник комиссара в организации жизнедеятельности в отряде, организации самоуправления. Проходит стажировку в подготовке и проведении занятий профильных школ «Лидер» и «Журналистика».

Принцип преемственности, положенный в основу работы педотряда «Родник», реализуется в многоступенчатой системе подготовки комиссаров педотряда. Участник профильных смен, показавший лидерские способности, по достижении 16 лет может стать старшим товарищем (помощником комиссаров на отряде). После этого, успешно окончив курсы подготовки вожатых для работы в летних оздоровительных лагерях на базе ВИПК-РО «Школа Родника», получает возможность стать комиссаром педотряда. Это позволяет сохранять и передавать опыт, накопленный комиссарами «Родника», в течение 35 лет.

Наличие богатой истории, сформированность традиций, профессионализм, сочетание молодости и жизненного опыта, пополнение отряда людьми из той же воспитательной среды, которую он сам же и создает, зарекомендовавшего себя хорошим помощником учителей общеобразовательных школ, руководителей детских объединений и организаций, позволяет сделать вывод о значительной роли педагогического отряда «Родник» в формировании регионального воспитательного пространства, а также о достойном месте в развитии молодежной политики Владимирской области.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСУЛЬТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Зеленский А.Г.

доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

Одним из элементов учебного процесса в системе дистанционного обучения является проведение консультаций. Консультация – это дополнительная помощь преподавателя учащимся в усвоении предмета.

Эта форма обучения, при которой в результате педагогического общения проходит устранение трудностей организационного и учебно-содержательного характера, возникающих у студентов в процессе учёбы [1]. Особую роль она начинает играть в системе дистанционного обучения, когда время и возможности общения с преподавателем сведены к минимуму или ограничены по времени.

В ходе консультации проявляются индивидуальные свойства студента как личности (его интеллектуальные, моральные качества, а особенно характеристики психики и сознания обучаемого: внимание, память, воображение и мышление).

В процессе самостоятельного изучения предмета у студента возникает ряд вопросов. Часть ответов на вопросы может быть получена при проведении видеоконференций, при просмотре видеолекций и слайд-лекций, а также при самостоятельном изучении рекомендуемой литературы.

Консультации могут проводиться по теме лекционного материала в процессе самостоятельной работы или перед экзаменом, зачётом, тестированием.

В виду того, что студент и преподаватель разнесены в пространстве и времени, консультации проводятся, как правило, средствами электронной почты посредством текстового сооб-

щения.

Консультации могут быть индивидуальные и групповые, проводиться в отложенном или реальном времени. При этом, как показывает опыт, среднее число студентов при консультировании в реальном времени должны быть не более десяти, чтобы не создавать «очереди».

При дистанционном обучении существуют две основные формы проведения консультаций: on-line и off-line [2].

Места для проведения консультаций различного вида должны быть оборудованы компьютерами, подключёнными к локальной сети или сети Интернет, и снабжены методическими рекомендациями по проведению консультаций, как для студентов, так и для преподавателей.

Проведение консультаций в режиме on-line означает проведение их в реальном времени. Преподаватель предварительно готовится к дисциплине, по которой проводится консультация. Рекомендуется заготовить «клише» ответов на ожидаемые типичные вопросы и вопросы организационного характера. С собой необходимо иметь весь учебный и справочный материал по дисциплине, который может пригодиться при формулировке ответов на вопросы студентов.

На электронной доске объявлений учебного учреждения заранее вывешивается расписание проведения консультаций:

- дата (или определённые дни недели);
- время;
- электронный адрес, телефон преподавателя;
- продолжительность консультации;
- предмет и курс;
- название представительства или филиала.

Студент по электронной почте отсылает свой вопрос преподавателю.

Вопросы должны быть краткими и чёткими, по теме, с обя-

зательным указанием фамилии и имени автора. Желательно для студентов использовать готовые шаблоны для заполнения вопросов, в которых уже учтены все выше перечисленные требования.

В назначенный срок студент по электронной почте отсылает свой вопрос преподавателю.

Получив ответ от преподавателя, студент должен внимательно прочитать ответ на заданный вопрос, сохранить его в своей папке, а если что-то не понятно, то необходимо повторно обратиться за разъяснениями к преподавателю, с просьбой уточнить непонятный момент.

Если по каким-то причинам преподаватель не может сразу дать ответ на заданный вопрос, то студент обязательно получит уведомление о дате ответа.

После окончания сеанса студент может распечатать свои вопросы и, полученные на них, ответы.

При получении рекомендаций от преподавателя он обязан их внимательно изучить и проработать.

Преподаватель должен чётко представлять структуру курса; количество часов, отведённых на изучение дисциплины; темы, рассматриваемые в процессе изучения данного курса.

Получив вопрос от студента, преподаватель даёт краткий или развёрнутый ответ, а также ссылку на литературу, где можно найти дополнительные сведения, и отсылает в электронном виде на электронный адрес, откуда поступил вопрос, с пометкой для кого.

Если по каким-то причинам преподаватель не может сразу дать ответ на заданный вопрос, то он должен сообщить студенту о том, что ответ будет обязательно дан и, указать дату ответа.

После окончания сеанса преподаватель должен произвести краткий анализ задаваемых вопросов, а в последующем, на ос-

новании уже подробного анализа задаваемых вопросов, сформулировать свои рекомендации по улучшению изучения курса данного учебного предмета.

Проведение консультаций в режиме on-line требует от преподавателя большого внимания и сосредоточенности при ответах на заданные вопросы, а от студента чёткости и краткости в формулировке вопросов.

Проведение консультаций в режиме off-line означает ответы преподавателя на ранее полученные вопросы от студентов после определённой подготовки.

Преподаватель предварительно на электронной доске объявлений или странице новостей данного учебного учреждения помещает информацию о времени проведения данного вида консультаций, то есть, периода, в течение которого студенты могут задавать в электронном виде вопросы по изученному или изучаемому материалу определённой дисциплины.

Данные вопросы накапливаются в заранее указанном преподавателем электронном ящике. По истечении срока поступления вопросов, преподаватель анализирует поступивший материал, распределяя его по темам, модулям и готовит ответы.

Затем, в течение отведённого периода времени, по указанным электронным адресам производится рассылка ответов на поступившие вопросы.

В случае необходимости или при отсутствии технических средств и возможностей, студент может получить необходимые консультации и пояснения по телефону или лично. Тем самым, обеспечивается постоянный контакт слушателя с преподавателем, что позволяет оперативно решать возникающие проблемы, и что в конечном итоге даёт более углубленное понимание сути изучаемого предмета.

На основании рассмотренных технологий по проведению

различного вида консультаций можно сделать следующие выводы:

- консультации в реальном или отложенном времени осуществляют целенаправленный обмен информацией между преподавателем, проводящим консультацию, и студентами;
- консультации являются неотъемлемым звеном процесса дистанционного обучения, позволяющего получать образование непрерывно и в соответствии с принципами открытого образования.

Список литературы:

1. Педагогический энциклопедический словарь. / Под редакцией Б.М.Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
2. Преподавание в сети Интернет. / Отв. редактор В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА»

Капин С.В.

*аспирант кафедры педагогической психологии, педагогики и логопедии
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Анализ литературы, посвященной проблеме формирования проектной культуры, показывает, что авторами предлагается более 300 определений понятия «культура». Существуют понятия культуры исторически сложившегося общества, национальной культуры, культуры различных социальных групп, культуры человека. Однако большинство теорий и концепций изучения культуры сходятся в одной точке - основным носителем культуры является человек. Таким образом, реальная целостность культуры не может быть описана вне культуры отдельного человека.

Типология же видов культуры личности насчитывает множество различных составляющих ее элементов, детерминированных сферами бытия, видами потребностей и спецификой человеческой деятельности. В современный научный оборот введены и широко используются понятия: духовной, нравственной, физической, правовой, экологической, психологической, коммуникативной, информационной, аксиологической, проектной культуры личности.

Основой сущностного определения понятия «проектная культура» должно стать понятие культуры личности, дополненное в соответствии с особенностями такой специфической сферы деятельности как проектная деятельность. Проектная культура способствует выявлению и развитию скрытых потенциалов личности, генерированию инновационных механизмов организации жизнедеятельности с целью решения социально значимых задач и регулирования социальных процессов. Проблема формирования проектной культуры является актуальной для педагогики, ввиду ее инновационной сущности, соответствия потребности формирования новой модели специалиста социокультурного типа, становления его социальной компетентности.

Безусловно, начальный уровень проектной культуры у студентов различен, следовательно, различается и процесс (включая качественные и временные характеристики) её уровня становления. С этой целью организуется совместная разделенная деятельность, творческое педагогическое взаимодействие, предполагающее сотрудничество с преподавателями и членами проектной группы, в котором происходит освоение опыта самостоятельной проектной деятельности, посредством присвоения человеческого опыта.

Переход от подражания к самостоятельному целенаправленному творческому проектированию специфичен для каждого студента по качественным и временным характеристикам, обусловлен личностной идентификацией с образцом креативного

мышления и поведения, а также ответственностью субъекта за собственные изменения по развитию проектной культуры. Результат проявляется на этапе самостоятельной проектной деятельности, организованной по инициативе самих студентов.

Проектирование в современном образовании – это деятельность, осуществляемая в условиях образовательного процесса и направленная на получение как результата выполнения проекта, так и эффективного приобретения определенных компетенций в контексте его реализации. Целесообразность внедрения метода проектов в образовательный процесс обусловлена потребностью разрешения актуальной проблемы формирования компетенций в условиях ограниченных сроков обучения, развития творческих способностей студентов. Исходя из этого, необходимой составляющей успешного современного педагога должен стать уровень его проектной культуры. Актуальна задача исследования данного феномена, а также определения условий эффективного формирования проектной культуры.

Автором метода проектов считается американский философ и педагог Джон Дьюи (John Dewey, 1859-1952), идеи которого развивались и распространялись впоследствии его учениками и последователями. Первые проекты ставили своей задачей приобщение учащихся к реальной трудовой деятельности на производстве и в сельском хозяйстве и носили комплексный характер. В России идеи проектного обучения возникли практически в то же время. Уже в 1905 году русский педагог С.Т. Шацкий возглавил небольшую группу коллег, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1931 году Постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов. В настоящее время он имеет широкое распространение в обучении.

Содержание любого метода раскрывается через его принципы. Рассмотрим ряд принципов метода проектов, к важнейшим из них можно отнести:

1. связь идеи проекта с реальной жизнью;
2. интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников;
3. ведущая роль консультативно – координирующей функции преподавателя;
4. самоорганизация и ответственность участников проекта;
5. нацеленность на создание конкретного продукта;
6. монопредметный и межпредметный характер проектов;
7. временная и структурная завершенность проекта.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты:

1. самостоятельно приобретают новые знания из разных источников (непосредственное включение студентов в активный познавательный процесс);
2. учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения познавательных и практических задач;
3. приобретают коммуникативные умения, работая в группах;
4. развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдение проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения и др.) и мышление;
5. определяются с проблемой своей проектной деятельности, которая носит учебный характер.
6. устанавливают круг источников, виды информации и места ее возможного нахождения, которые будут необходимы для выполнения проектного задания;
7. разрабатывают план работы над проектным заданием, определив содержание каждого этапа и круг лиц, ответственных за их реализацию;

8. готовят части проектного задания в микро группах или индивидуально, а потом сообща обсудить концепцию, макет и процедуру оформления проекта как материализованного продукта общей интеллектуальной деятельности;
9. готовят сценарий презентации проекта.
10. проводят защиту проекта в соответствии с заранее утвержденными и предъявленными участникам критериями (требованиями) качества.

Поскольку проект есть развернутое идеальное представление ценности проектанта того, что должно возникнуть, то важнейшими фазами подхода к проектированию являются: открытый позиционный конфликт, приводящий к разрушению «старой» нормы; состояние кризиса; точка принятия кардинального решения, оформление «новой» нормы. Для развития деятельности, проектирования, необходимо иметь личностную позицию, которую и необходимо проявлять при проектном подходе. Но возникает она и развивается в ходе преодоления проблемной ситуации в рамках проектной деятельности. Классификацию видов проектов приведем в таблице 1.

Педагог, владеющий проектной культурой, – это субъект, способный самостоятельно осуществлять исследовательскую, проектировочную деятельность от замысла до результата, понимать законы и принципы науки, это творец, анализатор и рационализатор своей деятельности.

Деятельность педагога становится более вариативной и уже не сводится только к обучению. Она включает профориентационную работу, трудоустройство выпускников, участие во всероссийских и международных конкурсах профессионального мастерства, организацию процесса проектирования как системообразующей деятельности, реализацию инновационной направленности педагогической деятельности (процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений), участие в научных исследованиях и практических разработках,

организацию и проведение встреч с научным и бизнес-сообществом, работу в рамках внебюджетной деятельности (программы развития, гранты).

Табл. 1

Классификация видов проектов

Вид проектов	Классификация проектов
1. по ведущей деятельности	<ul style="list-style-type: none">- практико-ориентированные;- исследовательские;- информационные;- творческие;- ролевые
2. по количеству участников	<ul style="list-style-type: none">- индивидуальные;- групповые
3. по продолжительности подготовки	<ul style="list-style-type: none">- мини-проекты, рассчитанные на часть учебного занятия;- пролонгированные проекты, занимающие от недели до учебной четверти или семестра
4. по территории, охваченной проектной деятельностью	<ul style="list-style-type: none">- локальные;- межрегиональные;- национальные;- международные

Умение осуществлять перечисленные виды деятельности в условиях модернизации, по нашему мнению, является неотъемлемой частью проектной культуры педагога профессионального образования, современного, инновационного специалиста, отвечающего требованиям времени.

Педагогические условия формирования проектной культуры педагогов обусловлены положением о том, что такая культура эффективнее формируется в инновационной педагогической среде, которая характеризуется конструктивным изменением психологического климата в учебном заведении на основе идей сотрудничества, появлением оригинальных педагогических систем, связанных с развивающим и активным обучением.

Педагогическая технология становления проектной культуры обеспечивает последовательность создаваемых проектных ситуаций, в которых и происходит содержательное наполнение когнитивного, мотивационного, ценностно-этического, деятельностного и рефлексивного компонентов в структуре, актуализируются ее познавательная, гуманистическая, аксиологическая, коммуникационная, акмеологическая функции.

Исследование феномена проектной культуры должно базироваться на понимании его сущности в контексте двух составляющих личной и организационной культуры.

Элементы корпоративной культуры колледжа, как составляющие проектной культуры, обладают особой значимостью в контексте процессов проектов педагогов и студентов. Корпоративная культура выполняет две основные функции:

- внутренней интеграции: осуществляет внутреннюю интеграцию членов организации таким образом, что они знают, как им следует взаимодействовать друг с другом;
- внешней адаптации: помогает организации адаптироваться к внешней среде.

Основными элементами проектной культуры являются:

1. поведенческие стереотипы: общий язык, используемый членами организации; обычаи и традиции, которых они придерживаются; ритуалы, совершаемые ими в определенных ситуациях;
2. групповые нормы: свойственные группам стандарты и образцы, регламентирующие поведение их членов;
3. провозглашаемые ценности: артикулированные, объявляемые во всеуслышание принципы и ценности, к реализации которых стремится организация или группа («качество образования», «лидерство на рынке образовательных услуг» и т.п.);

4. философия организации: наиболее общие политические и идеологические принципы, которыми определяются ее действия по отношению к служащим, клиентам или посредникам;
5. правила игры: правила поведения при работе в организации; традиции и ограничения, которые следует усвоить новичку для того, чтобы стать полноценным членом организации; «заведенный порядок»;
6. организационный климат: чувство, определяемое физическим составом группы и характерной манерой взаимодействия членов организации друг с другом, клиентами или иными сторонними лицами;
7. существующий практический опыт: методы и технические приемы, используемые членами группы для достижения определенных целей; способность осуществлять определенные действия, передаваемая из поколения в поколение и не требующая обязательной письменной фиксации.

Для оценки уровня сформированности проектной культуры необходима система соответствующих показателей и критериев, а также разработка модели проектной культуры.

Модель проектной культуры педагога продукт исследовательской, проектно-практической деятельности, отражающий в упрощенном концептуальном виде системную взаимосвязь структурных, функциональных, компетентностных и психологических составляющих.

Формирование проектной культуры педагогов – организационно-управленческий проект, который можно рассматривать как систему организационной деятельности, направленной на разрешение различных проблем педагогического процесса с использованием метода проектов.

Процесс формирования проектной культуры предполагает приобретение опыта реализации конкретных проектов, а также

диагностику уровня ее сформированности.

Оценка уровня сформированности проектной культуры должна осуществляться в различных аспектах. Первая составляющая – это самооценка уровня личной проектной культуры. Вторая составляющая – оценка успешности инновационных проектов, реализуемых педагогами и студентами. Третья составляющая внешняя оценка проектных компетенций педагогов.

Таким образом, *основными задачами исследования данного сложного педагогического феномена* являются:

- анализ проблемы формирования проектной культуры педагогов;
- исследование проблем организации работы образовательного учреждения по формированию проектной культуры педагогов;
- разработка системы организации деятельности вуза по формированию проектной культуры;
- разработка методических рекомендаций по управлению процессами формирования проектной культуры педагогов;
- апробация организационно-управленческой технологии формирования проектной культуры педагогов в контексте компетентностного подхода;
- оценка эффективности организационно-управленческих решений по формированию проектной культуры педагогов.

Список литературы:

1. Криулина А.А., Комолова Т.И. Проектная культура и образование // Современные наукоемкие технологии. 2010. №12. с. 19-21.
2. Стенина Т.Л. Проектная культура студентов как педагогический феномен // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №1. С. 133-140.
3. Филимонюк Л.А. Модель формирования проектной культуры будущего педагога // Высшее образование сегодня. 2007. №1. С. 54-56.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В РОССИИ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

Каспрук Е.П.

магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

Человеческий капитал имеет определенные качественные и количественные характеристики, наиболее важными из них являются следующие.

Во-первых, это численность населения России. Как показывает статистика, данный показатель неуклонно сокращается. По оценке Федеральной службы государственной статистики, численность постоянного населения Российской Федерации на 1 ноября 2010г. составила 141,8 млн.человек и с начала года уменьшилась на 82,4 тыс.человек, или на 0,06% (на соответствующую дату предыдущего года наблюдалось увеличение численности населения на 12,0 тыс.человек, или на 0,008%) [1].

Одной из самых серьезных медико-демографических проблем социального развития современной России остается высокий уровень смертности населения, напрямую зависящий от социально-экономического развития страны, благосостояния населения, развития системы здравоохранения, доступности медицинской помощи и т. д.

Россия в отношении неблагоприятной динамики смертности ее населения значительно отличается от большинства развитых стран, где продолжительность жизни практически всех возрастных групп населения увеличивалась в течение всего XX века и особенно интенсивно - в его последней трети.

В январе-октябре 2010 г. по сравнению с соответствующим периодом предыдущего года в России отмечалось увеличение числа родившихся (в 41 субъекте Российской Федерации) и числа умерших (в 60 субъектах). В целом же по стране превышение числа умерших над числом родившихся осталось на том же уровне, что и в январе-октябре 2009г. - 1,1 раза, в 23 субъ-

ектах Российской Федерации оно составило 1,5—2,1 раза [2].

Наиболее опасным, по мнению ученых, является процесс падения рождаемости, т.е. популяционный кризис. Более точно данный процесс определяется как кризис жизнеспособности нации, характеризующийся коэффициентом жизнеспособности, рассчитываемым как соотношения уровней рождаемости и смертности. Российский этнос в целом уже 15 лет нежизнеспособен.

Важнейшими характеристиками совокупного человеческого капитала являются численность трудовых ресурсов и их распределение по сферам занятости, а также профессионально-квалификационная структура рабочей силы. Численность экономически активного населения в возрасте 15—72 лет в ноябре 2010 г. составила 75,3 млн. человек, или более 53% от общей численности населения страны. В численности экономически активного населения 70,2 млн. человек классифицировались как занятые экономической деятельностью и 5,0 млн. человек — как безработные с применением критериев МОТ (т. е. не имели работы или доходного занятия, искали работу и были готовы приступить к ней в обследуемую неделю) [3].

По сравнению с ноябрем 2009г. численность занятого населения увеличилась на 881 тыс. человек, или на 1,3%, численность безработных сократилась на 1148 тыс. человек, или на 18,6%. Численность безработных снизилась с 5,1 млн. человек в октябре 2010г. до 5,0 млн. человек в ноябре 2010г.; уровень безработицы, исчисленный как отношение численности безработных к численности экономически активного населения — с 6,8% до 6,7% [4].

В настоящий момент ощущается нехватка квалифицированных кадров по отдельным профессиям и специальностям. Одной из причин этого является несоответствие структуры профессионального образования актуальным и перспективным потребностям рынка труда по квалификационному уровню и по профессиональной структуре. Анализ состояния трудовых ре-

курсов на региональных рынках труда, показал следующее. Наблюдаемый дефицит квалифицированных специалистов и рост их стоимости на рынке труда — один из ключевых факторов, сдерживающих развитие бизнеса.

Кроме того, как показало проведенное исследование, наблюдается наличие структурного дисбаланса профессиональных качеств персонала на рынке труда и спросовых характеристик, которые предъявляет бизнес.

В последнее время повышению качества жизни граждан России уделяется существенное внимание со стороны государства. Сделаны конкретные первоочередные шаги в сфере здравоохранения, образования, жилищной политики, поскольку именно эти сферы затрагивают каждого человека, определяют качество жизни и формируют человеческий капитал. Тем не менее, в 2010 году наблюдается сокращение консолидированных бюджетных расходов на образование (они составили 1,66 трлн. рублей). Расходы на образование федерального бюджета по сравнению с 2009 годом сократились на 14 млрд. рублей и составили 398,6 млрд. рублей [5].

В тоже время В.В. Путин в своем выступлении на расширенном заседании Государственного совета «О стратегии развития России до 2020 года» в феврале 2008 заявил, что переход на инновационный путь развития связан, прежде всего, с масштабными инвестициями в человеческий капитал. Развитие человека — это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Будущее России зависит от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов. Это насущная необходимость развития страны. От мотивации к инновационному поведению граждан и от отдачи, которую приносит труд каждого человека, будет зависеть будущее России. Развитие национальных систем образования становится ключевым элементом глобальной конкуренции и одной из наиболее важных жизненных ценностей [6].

Состояние человеческого капитала предприятий напрямую зависит от качества национального человеческого капитала. Формирование человеческого капитала предприятия осуществляется на основе личных качеств и характеристик сотрудников. Основными показателями, используемыми для исследования человеческого капитала являются: квалификационный состав сотрудников, средний уровень образования, возрастной состав персонала, средний стаж работы по специальности, затраты на персонал.

Состояние человеческого капитала проанализируем на примере ряда предприятий г. Пензы различных форм собственности, занимающихся как производством, так и реализацией продукции и оказанием услуг.

Оценка профессионального уровня показала следующие результаты: средний стаж работы по специальности составляет: на промышленных предприятиях 16 лет, на предприятиях торговли и сферы услуг — 12 лет. Анализ возрастного состава работников исследуемых предприятий показал, что средний возраст работников промышленных предприятий составляет 44 года, предприятий торговли и сферы услуг значительно меньше — 32 года.

В процессе исследования образовательного уровня персонала получены следующие результаты: высшее профессиональное образование на промышленных предприятиях имеют 21% работников, среднее специальное образование — 24% и общее среднее образование — 55% персонала. На предприятиях торговли и сферы услуг ситуация более благополучная: 43% сотрудников имеют высшее профессиональное образование, 34% — среднее специальное и лишь 23% работников имеют общее среднее образование.

Данные, полученные при анализе затрат на обучение персонала свидетельствуют о том, что затраты на обучение, повышение квалификации и переподготовку персонала на промышленных предприятиях значительно превышают анало-

гичные затраты на предприятиях торговли и сферы услуг. Такая ситуация объясняется тем, что на промышленных предприятиях работа по повышению квалификации персонала проводится на постоянной основе. Действуют собственные учебные центры, что дает возможность рабочим и специалистам проходить обучение без отрыва от производства.

Анализируя текучесть персонала, следует отметить, что на промышленных предприятиях она составляет в среднем порядка 10% в год, то на предприятиях торговли и сферы услуг - свыше 20%.

В качестве основных показателей для оценки затрат на персонал были выбраны: годовой фонд заработной платы, затраты на удержание специалистов, выплаты, не связанные с производством продукции, затраты на обучение, переподготовку и повышение квалификации, затраты на медицинское обследование, оплата медицинских и других социальных услуг за работника предприятия, добровольное медицинское страхование, оплаченное предприятием, затраты на мероприятия по охране труда и техники безопасности, затраты по обеспечению выполнения санитарно-гигиенических требований, затраты на оздоровительные и спортивные мероприятия, оплата за питание, оплата спецодежды, оплата транспортных расходов. Средние затраты на одного работающего представлены на промышленных предприятиях значительно превышают аналогичные показатели на предприятиях торговли и сферы услуг.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Для большинства исследуемых предприятий характерным является низкий уровень оплаты труда (по сравнению со среднемесячной заработной платой, как по Пензенской области, так и в целом по России). Данное обстоятельство негативно отражается на качестве человеческого капитала, в частности на его воспроизводстве. Практически все предприятия помимо основных расходов на заработную плату персонала несут дополнительные расходы, связанные с персоналом, однако доля средств,

вкладываемых в обучение сотрудников, остается низкой, что приводит к сдерживанию роста стоимости человеческого капитала. Отдельные предприятия (в основном торговые) практически не занимаются повышением образовательного и профессионального уровня своих сотрудников. Как следствие — образовательный уровень персонала ниже среднеотраслевых показателей, наблюдается падение производительности труда.

Таким образом, в сегодняшних условиях, чтобы окончательно преодолеть кризис и добиться устойчивого роста, предприятиям в первую очередь нужны высокопрофессиональные кадры. А для этого необходима грамотная кадровая политика и инвестиции в развитие человеческого капитала.

Список литературы:

1. http://www.gks.ru/bgd/free/b_10_00/IssWWW.exe/Stg/d11/8-0.htm
2. http://www.gks.ru/bgd/free/b_10_00/IssWWW.exe/Stg/d11/8-0.htm
3. http://www.gks.ru/bgd/free/B04_03/IssWWW.exe/Stg/d05/265.htm
4. http://www.gks.ru/bgd/free/B04_03/IssWWW.exe/Stg/d05/265.htm
5. <http://www.er-duma.ru/press/39014>
6. <http://nacproject.viperson.ru/wind.php?ID=424865>

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Костюк И.А.

*доцент кафедры психологии и общегуманитарных дисциплин филиала
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г. Омске*

Кучеренко И.И.

*директор Омского строительного колледжа, председатель Совета
директоров Омских средних профессиональных учебных заведений*

Общество, в котором мы живем, может быть по праву охарактеризовано как модернизирующееся, что предполагает либерально-демократическую систему власти, поступательное развитие, преобладание инноваций над традициями, а также

персональность или преобладание людей с активным, деятельным складом характера. И хотя результативность преобразований опосредованно влияет на приоритеты общественного сознания в плане поиска вариантов социокультурного выбора, но еще П.А. Словцов в первой половине XIX века писал, что «трудно изменять обычай, который в течение времени все сладил» [1]. Вот и Н.Е. Тихонова, проводившая социологические исследования в XXI в., пришла к обоснованному выводу, «что ни переход к рыночной экономике сам по себе, ни социализация в новых условиях поколений, родившихся в годы “перестройки” и реформ, не привели к разрушению традиционалистского по сути экономического сознания. Более того, последние годы продемонстрировали скорее своего рода ренессанс этой модели»[2]. Из чего возможно предположить, что процесс модернизации будет успешным лишь при создании условий для проявления личной созидательной активности, без чего немислимо гражданское общество.

Размах реформ в стране определил актуальность гражданского общества как гаранта необратимости и успешности дальнейших преобразований, проблеме которого уделяется в последнее время большое внимание на всех уровнях. С той лишь разницей, что на страницах научных изданий доминируют историко-социологический и феноменологический аспекты, в реальной же практике все чаще «принуждение» уступает место «согласию» в качестве принципа функционирования общественных организаций. На этапе формирования гражданского общества уровень его развития во многом определяется, с одной стороны, законом, ограничивающим административный произвол, с другой, гражданскими правами и свободами. При этом эффективность и стабильность общества во многом зависит от общественного вклада гражданских ассоциаций, что, несомненно, способствует успешности модернизации. Почти два десятилетия Совет директоров средних профессиональных

учебных заведений Омской области, являясь такой ассоциацией (общественной организацией) координирует деятельность более чем двадцати методических объединений преподавателей. Все эти годы успешно функционирует методическое объединение преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, обладая как внутренней функцией, обращенной к членам организации, так и внешней, воздействующей на процесс образования и воспитания студентов в целях формирования гражданской позиции. Возникнув, когда слом экономической системы и реформирование политической были дополнены сменной идеологической составляющей общественного развития, акцент преподавателями социально-гуманитарного цикла был сделан на поиске сущности и содержания читаемых дисциплин. Предвидя многие проблемы, получившие затем реализацию в Государственных проектах, предложить идеи опережающего развития. Подтверждением сказанному могут служить – это тематика научно-практических конференций, как преподавателей, так и студентов, тематические олимпиады по истории и краеведению, институт «экспертов» по дисциплинам цикла, которые отслеживали новинки научной литературы с целью своевременного оказания консультативной помощи начинающим коллегам. Так в процессе деятельности сформировалась идея проекта «Патриотизм, нравственность, профессионализм – слагаемые востребованного специалиста», объединившая студентов и преподавателей, как СПО, так и высшей школы. Ежегодными стали как преподавательские, так и студенческие научно-практические конференции, вот темы некоторых – Человек в мире и мир человека (2000г.), Россия в эпоху перемен (2001г.), Отечество славлю, которое есть (2002г.) Моя профессия в контексте сегодняшнего дня (2003г.), Человек и война (2004г.), Россия девяностых: обретения и потери (2005г.), Посвящение 185-летию Ф.М.Достоевского (1821-1881). Социокультурные проблемы современного общества (2006г.),

Современная студенческая молодежь: слагаемые успеха (2007г.), Духовный лик современного общества» (2008г.), Идеологические приоритеты российской государственности: прошлое и настоящее (2009г.). В Сибири не было войны, но бесконечны списки павших (2010г.), Сибирь в контексте российской истории (2011г.), 1812 год в истории России и Сибири (2012г.). Из тематики проведенных конференций видно, что идея социальной справедливости, патриотизма и прав человека приобрела статус сквозной проблемы, объединившей всех участников.

Предпочтение патриотизму как основе в формировании личностного статуса было отдано в силу ряда причин. Во-первых, патриотизм – это социальное чувство народа, отдельного человека, выражающее достойную любовь к своей Родине. Во-вторых, патриотизм можно рассматривать как особую форму долженствования, связи личности с чем-то общим, целым – обществом, государством, культурой. Причем такой связи, в которой отражена готовность человека стать защитником своего народа, земли, страны. По П.А.Флоренскому «патриот – это всегда корневой человек, т.е. человек, укорененный в культуре, в народе, в своем Отечестве...» [3].

Итак, гражданственность немыслима вне патриотизма, который в свою очередь базируется на историческом самосознании народа. Успешность в реализации Программы патриотического воспитания позволяет сформировать у студентов гражданскую ответственность, правовое самосознание, духовность, свободу вероисповедания, культуру, самостоятельность в выборе, как отличительные качества и ценности профессионала. Эти качества личности в свою очередь выступают гарантом востребованности специалиста в ситуации непредсказуемой рыночной экономики. Преподавателям СПО взаимодействие в рамках МО позволяет пересматривать идеи, создавать более эффективные способы и методы реше-

ния проблем, кооперировать свои действия, ощущая общую ответственность за совместные мероприятия, которые в течение последних шести лет проводились при непосредственном участии профессоров и доцентов высшей школы.

Рассматривая гражданское воспитание как систему профессиональной деятельности педагога, мы неизбежно выходим на проблему целеполагания. По В.А. Сластенину, цель является «системообразующим фактором педагогического процесса»; с ним солидарен и Б.Т. Лихачев, заявляющий: «Центральным звеном всякой педагогической системы являются цели воспитания личности». На это неоднократно акцентировал внимание В.С. Торохтий. Образовательный процесс немыслим без объективно-субъективной составляющей – это идеологического обеспечения деятельности государственной власти, формирующей социальный заказ и позволяющей создать оптимальные условия для социализации индивида и социальной группы. Формирование же гражданской позиции и личностной зрелости студентов посредством активного приобщения к цивилизационным ценностям осуществляется при непосредственной координационной деятельности Совета преподавателями общественных дисциплин, хотя доброжелательность и компетентность во взаимодействия позволяет перевести приобретенный уровень знаний в реально транслируемый стиль поведения достойного гражданина Отечества.

Список литературы:

7. Слозцов П.А. История Сибири От Ермака до Екатерины II / П.А. Слозцов. – М.: Вече, 2006. – С.316.
8. Тихонова, Н. Е. Социокультурная модернизация в России (Опыт эмпирического анализа) // Общественные науки и современность. - 2008. - №2. - С.23.
9. Казарина-Волшебная Е.К., Комисарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социс. – 2012. - №6.

ПРОЗВИЩНАЯ НОМИНАЦИЯ В СПОРТИВНОЙ СРЕДЕ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ИСТОЧНИКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Куряев С.А.

аспирант НОУ ВПО

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

Изучение прозвищной номинации представляет собой один из аспектов исследовательской деятельности в области ономазиологии, изучающей процессы именования предметов и явлений окружающего нас мира[1, с. 288]. Особого внимания заслуживает исследование феномена антропонимического прозвища, существующего в обществе с давних времен. Например, в английском языке понятие «прозвище» впервые было зафиксировано в XV веке[3].

В процессе исследования типологической классификации прозвищ, нами был рассмотрен материал, заимствованный из области языковой репрезентации спортивного дискурса, представляющего достаточно богатый источник для изучения прозвищной номинации. Были выявлены и подвергнуты классификации следующие типы прозвищ, бытующих в мире спорта:

1. Прозвища, возникшие от каких-либо *внешних особенностей человека* (иногда насмешливые и отражающие противоположные качества):

а) прозвища, появившиеся из-за *роста и телосложения* – the Long Fellow (Лестер Пигот, английский жокей), Big Jack (Джек Чарльтон, английский футболист), Megatron (игрок в регби Кальвин Джонсон), Bones (профессиональный американский боец ММА Джонатан Джонс);

б) прозвища, возникшие благодаря *особенностям частей тела* (наиболее популярный источник – *голова, руки и ноги*) – the Bald Eagle (Джим Смит, футбольный менеджер, за отсутствие волос на голове);

- в) прозвища, связанные с *цветообозначениями, в том числе цветом кожи* –Golden balls (Дэвид Бэхэм), Black Mamba (американский профессиональный баскетболист Коби Брайант);
- г) прозвища, появившиеся из-за *физических недостатков* –the Gnome (Кейт Флетчер, английский игрок в крикет, из-за особенностей внешности);
- д) прозвища, данные благодаря *одежде, аксессуарам, другим внешним признакам*–Blade Runner (шестикратный чемпион летних Паралимпийских игр Оскар Писториус, южноафриканский бегун на короткие дистанции ЮАР с ампутацией конечностей обеих ног ниже колен), AN-22 (российский футболист Александр Анюков, игровой номер -22).
2. Прозвища, данные по *роду деятельности, функциональных обязанностей, с учетом настоящих и прежних заслуг, биографических данных* – the Black Diamond (Том Крибб, английский боксер, работал перевозчиком угля в юности), Captain Canada (баскетболист Стив Нэш), Broadway Joe (легендарный футболист Джо Нэмэт).
3. Прозвища, характеризующие *манеру поведения, профессиональные особенности и спортивные качества, в том числе отражающие высокий уровень профессионализма* – Le Magnifique (канадский хоккеист, многолетний капитан Марио Лемье), Magic (знаменитый американский баскетболист Эрвин Джонсон).
4. Прозвища, отражающие какие-либо *умственные или моральные качества* –The Truth (американский баскетболист Пол Пирс).
- 5.Прозвища, возникшие *по внешнему сходству с другими людьми* - Никулин (российский футболист Юрий Жирков).
6. Прозвища, произошедшие *по аналогии с размерами и функциями других предметов и явлений* - Satan's Wallpaper (канадский хоккейный вратарь Мартин Бродёр), The Refrigerator

(футболист Уильям Перри).

7. Прозвища, произошедшие от *номинаций животного мира* – Guythe Gorilla (Ян Ботам, английский игрок в крикет, из-за крепкого телосложения), Mighty Mouse (Кевин Кигэн, английский футбольный менеджер), Kung Fu Panda (бейсболист Пабло Сандовал), the Bald Eagle (Джим Смит, английский футбольный менеджер), The Flying Squirrel (американская гимнастка Габриэль Дуглас), Bear (тренер футбольной команды Пол Браун), Скорпион (вратарь Рене Игита).

8. Прозвища, произошедшие от *антропонимов, топонимов* (имени или фамилии, географического названия) – Becks (Дэвид Бэкхэм), Donnie Baseball (бейсболист Дон Маттингли), Big Ron (РонАткинсон, английский футболист, из-за большого количества побед), Donnie Baseball (бейсболист Дон Маттингли), CuJo (по начальным буквам имени и фамилии “Curtis Joseph” – канадский хоккейный голкипер Кёртис Джозеф), Polish Powderkeg (футболист Себастьян Яниковски), The Bambino (профессиональный бейсболист, аутфилдерБейб Рут), Раша (Russia) (российский футболист Алексей Смертин) [5].

9. Прозвища, обусловленные *национальной принадлежностью*: HebrewHammer (бейсболист Райан Браун).

Следует также отметить, что часто прозвище обладает ситуативным характером и может рассматриваться в качестве продукта той конситуации, в которой оно возникло[2, с. 327-328]. Так, например, прозвище Дэвида Бекхэма “Spice Boy” возникло по аналогии, вследствие того, что жена футболиста Виктория долгое время выступала в составе популярной британской поп-группы “Spice Girls”. Буйный нрав профессионала Квинтона Джексона лег в основу его клички «Rampage»: “Aside from his actual tendency to go on ill-advised rampages, in September 2012, Jackson told TMZ that his nickname came from the 1980s video game of the same name. Rampage, the game, involved monsters destroying cities and eating people” [4].

В заключение подчеркнем, что наиболее прозрачно мотивы

вированными в спортивном мире являются прозвища, отражающие внешние данные или манеры игры (поведения) спортсмена, такие как прозвище игрока в регби Кальвина Джонсона “Megatron”: “Johnson wasgi venhisni cknameby formerte ammate oyWilliams, the one great accomplishment of histerrible career. Williams was asked about the Lions' rookie wideout in 2007 and replied, "I've never seen anything like him. He's a big, strong, physical, fast guy. We call him Megatron”,или полученное еще в подростковом возрасте прозвище чемпиона в полутяжёлом весе Джонатана Джонса: “He actually earned his nickname as a high school wrestler, not in MMA. According to an interview with the New York Post, Jones said his friends called him "Bones" because he was too tall and skinny to play football”[4].

Таким образом, в целом ряде случаев прозвище спортсмена оказывается важным элементом процесса языкового отражения его профессиональной жизни, как в повседневном общении, так и на уровне СМИ. Прозвище может рассматриваться как способ парализации и конвенциональной ориентации в мире. В то же время следует подчеркнуть, что процесс появления антропонимического прозвища связан не только с возможностью многообразного отражения в нем действительности, но и с определенными ограничениями как собственно языкового, так и экстралингвистического характера, обусловленными физическими, психическими и образовательными возможностями личности, а также родом профессиональных занятий и кругом общения субъекта номинации.

Список литературы:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
2. Вишнякова О.Д., Куряев С.А. Художественный текст как область смыслового развития прозвищной номинации/Духовно-нравственные основы памятников письменности: традиции и перспективы (Кусковские чтения – 2013): материалы международной научной конференции. – М., 2013. – С. 326 – 337.
3. Робустова В.В. Антропонимическое прозвище в когнитивно-функциональном аспекте (на материале англоязычных художественных произведений XX – XXI вв.). Дисс...канд. филол. наук. -

М., 2009.

4. Johnny Football and the 25 Best Nicknames in Sports History. Режим доступа: <http://bleacherreport.com/articles/1432880-johnny-football-and-25-best-nicknames-in-sports-history#/articles/1432880-johnny-football-and-25-best-nicknames-in-sports-history/page/6>
5. SportsNicknames. Режим доступа: http://www.guy-sports.com/humor/sports/sports_sports_nicknames.htm

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Лашков А.Е.

Российская таможенная академия (г. Москва)

Цель настоящей статьи - определение возможных направлений совершенствования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

В системе ДПО обучаются, как правило, уже сложившиеся специалисты. Некоторые из них имеют достаточно высокий уровень квалификации. Получение дополнительного профессионального образования предполагает приобретение новых знаний. Но на этот процесс оказывает сильное влияние ряд особенностей.

Одна из особенностей состоит в том, что преподавателю не требуется значительных усилий по поддержанию дисциплины на занятии, которые требуются в школьном и институтском образовании. Слушатель ДПО, даже если он не заинтересован в занятии, будет спокойно сидеть, не нарушая дисциплины.

Состав группы ДПО обычно бывает сильно разнороден, собираются слушатели с разным образованием, опытом работы, из различных регионов, обладающих существенной спецификой. Этот факт позволяет, с одной стороны, читать учебный материал практически любого уровня сложности (детализации), так как всегда найдется категория слушателей (пусть неболь-

шая) для которых этот материал будет наиболее информативен. Основным недостатком такой ситуации – значительная часть слушателей остается не вовлеченной в процесс обучения.

Главный подход повышения эффективности учебного занятия – вовлечение в учебный процесс всех слушателей группы, когда они получают наибольшее количество семантической (смысловой) информации. Это возможно, если изучаемый материал интересен всем (подавляющему большинству) и преподается на доступном для понимания уровне.

Инструментом такого представления учебного материала предлагается рассматривать системный подход. Ключевая идея предлагаемого метода повышения эффективности в том, что слушатели, в своем большинстве, компетентны в своих профессиональных вопросах, они в совершенстве освоили свои обязанности, и исполняют их на должном уровне. Однако свою деятельность они видят только с одной, привычной стороны. Текущая работа забирает подавляющий объем времени, не позволяя взглянуть на свою работу с иной, новой позиции: то есть все удовлетворены, а времени на новшества не хватает.

Системный подход в преподавании учебного материала позволяет, как бы «приподняться» над обыденной ситуацией, взглянуть на свою деятельность под иным (чем обычно) углом зрения. Последствиями этого могут быть - перед обучаемым открываются новые возможности повышения эффективности своей профессиональной деятельности. Ему самому интересен данный подход, так как творческая работа мысли обычно захватывает.

Кроме того, категориями системного подхода оперируют на уровне топ менеджеров крупной организации. В повседневной жизни, даже на уровне руководителей среднего звена, в явном виде категориями системного анализа не пользуются. Они, как бы, подразумеваются, но непосредственно о них никто не вспоминает. Категории системного анализа и синтеза применяются на интуитивном уровне, без осознания этого инструмен-

та в полной мере. Руководитель-практик самостоятельно выходит на их освоения, выполняя практические задачи. И это при том, что, в свое время должностное лицо изучало в высшем учебном заведении тематику системного подхода (анализа и синтеза). Такое происходит по различным причинам: в то время (будучи студентом) слушатель не обладал необходимым жизненным и управленческим опытом и не видел областей явного приложения системного анализа. Другой причиной может быть как у классика: «Мы все учились по немного, чему-нибудь и какнибудь ...».

По своей сути, поднимаемый в статье вопрос о том, чтобы создать для обучающихся по программе ДПО еще один механизм выработки ими компетенций руководителя на основе системного подхода. Практически все слушатели ДПО имеют необходимый жизненный и управленческий опыт, и тематика системного подхода обычно бывает весьма востребованной.

Таким образом, возникает необходимость в явной, открытой, научной, воспитательной формах представить этот метод исследования окружающей действительности.

Это, своего рода, проблема руководителей среднего звена, - для соответствия занимаемой должности просто необходимо оперировать категориями системного анализа, а опыта такой деятельности нет. Нет на нижнем уровне руководящего звена, нет и на среднем.

Общее преимущество системного подхода в том, что он позволяет мыслить быстрее, делать меньше ошибок.

Системный подход — направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов /Википедия/.

Говоря о системном подходе, можно говорить о некотором способе организации действий, таком, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи

с целью их более эффективного использования.

При этом системный подход является не столько методом решения задач, сколько методом постановки задач. Как говорится, «Правильно заданный вопрос — половина ответа». Это качественно более высокий, нежели просто предметный, способ познания.

Основные принципы системного подхода.

Целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

Иерархичность строения, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.

Структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

Множественность, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Системность, свойство объекта обладать всеми признаками системы.

Основные допущения системного подхода.

В мире существуют системы.

Системное описание истинно.

Системы взаимодействуют друг с другом, а, следовательно, всё в этом мире взаимосвязано. Следовательно мир — это тоже система

Основные определения системного подхода.

Система — совокупность взаимосвязанных элементов, образующих целостность или единство.

Структура — способ взаимодействия элементов системы посредством определённых связей (картина связей и их стабильностей).

Процесс — динамическое изменение системы во времени.

Функция — работа элемента в системе.

Состояние — положение системы относительно других её положений.

Системный эффект — такой результат специальной реорганизации элементов системы, когда целое становится больше простой суммы частей.

Структурная оптимизация — целенаправленный итерационный процесс получения серии системных эффектов с целью оптимизации прикладной цели в рамках заданных ограничений. Структурная оптимизация практически достигается с помощью специального алгоритма структурной реорганизации элементов системы. Разработана серия имитационных моделей для демонстрации феномена структурной оптимизации и для обучения.

Аспекты системного подхода.

Системный подход — это подход, при котором любая система (объект) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Это наиболее сложный подход. Системный подход представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и одновременно как элемент более общей

системы.

Развёрнутое определение системного подхода включает также обязательность изучения и практического использования следующих восьми его *аспектов*:

системно-элементного или системно-комплексного, состоящего в выявлении элементов, составляющих данную систему. Во всех социальных системах можно обнаружить вещные компоненты (средства производства и предметы потребления), процессы (экономические, социальные, политические, духовные и т. д.) и идеи, научно-осознанные интересы людей и их общностей;

системно-структурного, заключающегося в выяснении внутренних связей и зависимостей между элементами данной системы и позволяющего получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы;

системно-функционального, предполагающего выявление функций, для выполнения которых созданы и существуют соответствующие системы;

системно-целевого, означающего необходимость научного определения целей и подцелей системы, их взаимной увязки между собой;

системно-ресурсного, заключающегося в тщательном выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения системой той или иной проблемы;

системно-интеграционного, состоящего в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность и особенность;

системно-коммуникационного, означающего необходимость выявления внешних связей данной системы с другими, то есть её связей с окружающей средой;

системно-исторического, позволяющего выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные

перспективы развития.

Практически все современные науки построены по системному принципу. Важным аспектом системного подхода является выработка нового принципа его использования - создание нового, единого и более оптимального подхода (общей методологии) к познанию, для применения его к любому познаваемому материалу, с гарантированной целью получить наиболее полное и целостное представление об этом материале.

Применение системного подхода на занятиях по программам ДПО состоит в следующем. Изначально даются общие понятия системного подхода: определения, основные термины, принципы, допущения. Далее материал излагается по рассмотренным аспектам: каждый аспект – это учебный вопрос. Но сначала формулируется аспект, а затем он реализуется на конкретной тематике.

Рассмотрение на лекции более 3 - 4 вопросов не рекомендуется. Поэтому возможно выбрать не все аспекты, а только наиболее важные по усмотрению руководителя занятия.

Из опыта автора статьи, этот прием неоднократно реализовывался при отработке тем по дисциплине «таможенное дело». Например: изначально напоминались основные положения системного подхода. Затем рассматривали виды государственного контроля товаров при его перемещении через таможенную границу: экспортный (ЭК), санитарно-карантинный, ветеринарный, радиационный и т.д.. Каждый вид контроля – отдельная тема. Каждый аспект системного подхода, приложенный к конкретному виду госконтроля – учебный вопрос.

Опыт проведения занятий. Слушатели – должностные лица органов исполнительной власти, имеющие многолетний практический опыт работы в области таможенного дела. Результат – более 80-90%% слушателей группы проявляли искреннюю активность на занятии. В последствии, при анкетировании, выразили благодарность за проведенные занятия.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В КОЛЛЕДЖЕ

Маркова В.Н.

аспирант кафедры педагогической психологии, педагогики и логопедии НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»

Наша страна вступила на путь инновационного социального, экономического и технологического развития. Одной из ключевых задач на этом пути является подъем образования как системы формирования интеллектуального потенциала нации и как одной из главных сфер производства инноваций. Для того, чтобы реально выполнять эти важные для страны и экономики функции образовательным учреждениям начального и среднего профессионального образования (учреждениям профессионального образования), необходимо непрерывно и эффективно развиваться, решительно преодолевая серьезное отставание качества подготовки своих выпускников от динамично развивающихся инновационных процессов, потребностей рынков и производств, активно участвовать в формировании современной модели образования.

Проектирование является неотъемлемой частью педагогической деятельности, а термины «проект» и «проектирование» начали использоваться в своих трудах Ж.Ж. Руссо, М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Ж. Лепелетье, В.Ф. Одоевский и др. В работах Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, Е. Колингса, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко проектирование становится предметом теоретического анализа и технологией разработки нового содержания и форм организации образования.

Проектная интеграция содержащихся в этих исследованиях идей позволила спроектировать и успешно внедрить в практику конкретные творчески развивающие программы с интенсивными педагогическими процессами. В связи с этим представляется возможным, обобщая полученные результаты, выявить и обосновать условия интенсификации педагогического процесса в творчески развивающих программах дополнительного про-

фессионально- педагогического образования. Кратко представим результаты этого обобщения. Прежде всего, уточним ключевые понятия: «творчески развивающие программы дополнительного профессионально-педагогического образования» (Программы) и «интенсификация педагогического процесса».

Творчески развивающими здесь называются программы дополнительного образования, в которых ставится цель развития творческих способностей и опыта творческой деятельности слушателей в контексте инновационных изменений в педагогической практике. Понятие «интенсификация педагогического процесса» требует более подробного рассмотрения.

Это понятие и его и его почти синоним «интенсивный путь развития» давно применяются в различных областях науки и практики. Несмотря на это, процесс формирования этих понятий пока не завершен.

Анализ их применения для рассмотрения развития экономики, науки, научно-технического прогресса и других социальных систем показал, что к ним обращаются в драматических ситуациях. Если ставится задача перехода той или иной системы на интенсивный путь развития, значит прежний тип ее существования (функционирования и развития) перестал удовлетворять современным задачам и это невозможно компенсировать дополнительными вложениями.

Очевидно, что в этих условиях подобные программы должны взять на себя функцию одного из ведущих интенсификаторов развития педагогической практики. Только при этом условии появляется возможность интенсификации рассматриваемого педагогического процесса. Основные пути осуществления этой функции определяются особенностями интенсивного пути развития образовательных учреждений. В настоящее время достаточно ясно видно, что этот процесс разветвляется по следующим взаимосвязанным направлениям:

- формирование методологической основы развития допол-

нительного педагогического образования, перехода на новую систему функций, интенсивных форм и педагогических технологий;

- появление творчески развивающих программ - модераторов и катализаторов развития творчества педагогов и образовательных учреждений;
- расширение возможностей самообразования и непрерывного образования, интеграция данных программ с творческой самореализацией педагогических и руководящих работников образовательных учреждений;
- внедрение творчески развивающих программ, инициирующих развитие сообществ и совместную деятельность творчески работающих педагогов;
- интеграция данных программ с развитием, инновационной деятельностью, методической работой и развивающимися внутриучрежденческими системами дополнительного образования образовательных учреждений.

Как правило, проектировочная деятельность реализуется в рамках метода проектов- системы обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся задач.

В качестве примера может служить проект по теме «Проблема досуга и занятости молодежи». Цели проекта - выявить и обозначить основные актуальные проблемы досуга и занятости молодежи; разработать программу действий по решению данной проблемы; установить контакты с структурами и привлечь их к реализации проблем социальной и профессиональной адаптации молодежи. Задачи проекта формирование компетенции студентов, необходимых для успешной социальной и профессиональной адаптации; организация новых форм, интересных и действенных для современной молодежи; формирование навыков работы в команде.

Этапы работы:

1. сбор информации;

2. формулирование основных проблем;
3. разработка новых форм работы, интересных и действенных для социальной и профессиональной адаптации молодежи;
4. реализация итогов работы.

Экспериментальная работа по выявлению эффективности технологий социально-профессионального проектирования осуществлялась на базе

колледжа, дающего среднее профессиональное образование (СПО) и начальное профессиональное образование (НПО).

Построение многоуровневой системы организации профессионального обучения со студентами колледжа мы рассматриваем как успешное средство формирования их аналитической и проектировочной компетентности.

В результате исследования выявлена положительная динамика сформированности важнейших профессиональных качеств выпускников, характеризующих успешность развития проектировочной компетентности: креативности мышления, освоения алгоритмов деятельности, развития компетентности и социальной адаптации.

Целенаправленное и систематическое сопровождение проектной деятельности, конструктивное сотрудничество способствует полноценному овладению технологией проектной деятельности, существенно оптимизирует выполнение проектов студентами, стимулирует развивающее воздействие проектной деятельности на личностную и познавательную сферы.

Список литературы:

1. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Текст] : Федер. закон от 10 января 2003 г. № 11-ФЗ (ред. от 20.04.2009) // Собр. законодательства Рос. Федерации. - 2003. - № 2. - Ст. 163.
2. Боловин А. П. Концепции формирования развивающих программ / А. П. Боловин // Вопросы психологии. 2009. № С. 4-15.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выгодский. - М.: Педагогика, 2009. 312 с.
4. Основы педагогического мастерства / Якушева С.Д.. - М.: Издательский центр «Академия».2010. - 620 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. - Минск: «Соврем. слово», 2009. - 720 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГА

Олейникова Е. В.

магистрант НОУ ВПО

«Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

В постиндустриальном обществе одной из основных проблем является переход системы образования на концепцию непрерывного образования (образования в течение всей жизни, LifeLongLearning), реализация которой требует становления в социуме персональных образовательных сфер, формируемых самими субъектами для решения личностных и профессиональных задач на основе достижений информационных технологий [5, с. 96].

Совокупность средств и систем информационных и коммуникационных технологий (далее - ИКТ), которые содержат учебно-методическую информацию и используются участниками образовательного процесса, представляют собой информационно-образовательную среду (далее - ИОС) [1, ЭР]. Особенность профессиональной педагогической деятельности состоит в том, что учитель не только обучает других, но и учится сам. Поэтому возникает необходимость уточнения понятия ИОС педагога на основе анализа различных подходов к проектированию ИОС.

Анализ существующих определений ИОС (вопрос о содержании и сущности дефиниций ИОС рассматривался, в частности, в диссертациях «Организационно-педагогические условия сетевого обучения» О.А.Ильченко и «Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образова-

тельных учреждений» Г.Ю.Беляева, представленных на соискание степени кандидата педагогических наук) позволяет сделать вывод, что ИОС представляет собой совокупность различных подсистем обеспечения: информационных, технических и учебно-методических, направленно обеспечивающих учебный процесс, а также участников образовательного процесса.

Более строгий анализ показывает, что образовательная среда есть, в широком смысле, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, т.е. целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Рассмотрим различные определения понятия *ИОС*:

- Под ИОС понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса. (О.А.Ильченко)
- часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида. (Е.И.Ракитина)
- ИОС – педагогическая система плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы: финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая, маркетинговая, менеджмента (А.А.Андреев).
- Образовательная среда – совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем как позитивных, так и негативных (С.Д.Деряба).

Технически ИОС строится на основе интеграции информации на традиционных и электронных носителях, а также компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, сюда относятся виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный

аппарат дидактики [5, с.335]).

Содержательная составляющая ИОС учителя представляет собой его личное виртуальное пространство - совокупность инструментов, ресурсов и связей, позволяющая ставить цели и решать задачи, связанные с организацией и обеспечением учебно-воспитательного процесса, соучастием в управлении школой и собственным профессиональным развитием. Можно говорить об ИОС учителя как о его личной среде для исследования и обучения. Учитель сам конструирует свое личное пространство, выстраивая связи и взаимодействуя с учениками, а также администрацией и учителями - участниками школьной ИОС.

Технологическая составляющая персональной ИОС учителя определяет, каким образом он получает доступ к компьютерной технике, сети, школьному серверу, облачным сервисам и образовательным ресурсам. По сути, персональная учебная среда учителя может быть рассмотрена как набор инструментов под конкретные задачи. Выделим те профессиональные запросы, которые могут оказаться наиболее общими для многих учителей, активно использующих Интернет.

Основные потребности педагога, которые он реализует с помощью ИОС [4, ЭР]: общение на профессиональные темы (инструмент для обмена информацией и создания сообществ); чтение/комментирование педагогических интернет-ресурсов; организация совместной работы с коллегами своей и других школ; обмен личным опытом экспериментирования, использования новых средств и методов обучения через свой личный интернет-ресурс или социальные сети; использование инструментов для создания электронного портфолио учителя; обучение и повышение квалификации: участие в сетевых конкурсах, проектах, обучение в сообществах, онлайн-обучение и т.д.; организация обратной связи для учеников, родителей, коллег.

Большая часть этих специфических запросов была у учителя и раньше, новым является способ их удовлетворения - за

счет использования современных сетевых сервисов, которые образуют персональную учебную среду учителя - гибкую, легко настраиваемую и изменяемую под себя и свои потребности, в чем и состоит ее персональность. Каждый учитель использует удобные для него сервисы, организует свой собственный круг друзей и единомышленников. При этом персональность не означает изолированности от других пользователей; напротив, все сервисы имеют признаки социальности - возможности организации связей, совместной работы и обмена.

Таким образом, на основе анализа имеющихся в современной науке определений можно сформулировать рабочее определение **информационно-образовательной среды педагога**, под которой мы понимаем *педагогическую систему учителя, включающую поддерживающие её подсистемы: финансово-экономическую, материально-техническую, нормативно-правовую, маркетинговую, менеджмента.*

Список литературы:

1. Андреев А.А. Персональная информационно-образовательная среда преподавателя (Электронный ресурс): http://fdo.mgppu.ru/_site_fdomgppu/conference/2011/AndreevAA.pdf
2. Беляев Г.Ю. «Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. - М.:ИЦКПС, 2000.
3. Васильченко С.Х. Стратегия развития информационно-коммуникационной образовательной среды / Х. Васильченко // Новые образовательные технологии в вузе: сб. мат. седьмой М НТК, 8 - 10 февр. 2010 г. В 2-х частях. Ч. 1. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2010. - С. 11-14.
4. Персональная ИОС педагогической деятельности учителя (Электронный ресурс): http://letopisi.ru/index.php/Персональная_ИОС_педагогической_деятельности_учителя)
5. Основы открытого образования // Под ред В.И. Солдаткина. Т.1 - НИИЦ РАО - 676с.
6. Песковский Е.А. «Неформальное образование как средство формирования готовности старшеклассников к высшему образованию. Дисс. к.пед.н .- Красноярск: 1997. – 224с.

СПОНТАННОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

Попова С.И.

доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

В условиях неустойчивости социальной, экономической, идеологической ситуации в обществе, переоценки многих нравственных ориентиров наименее защищенными оказываются дети, поскольку и организм, и психика школьника еще неустойчивы, легко уязвимы и очень восприимчивы к воздействию окружающей среды. Для развивающейся личности особо опасно проживание максимально выраженных эмоциональных состояний.

В связи с этим необходима смена позиции педагога в воспитательном пространстве школы. Доминирующая система внешних воздействий, прямая апелляция к разуму, воле ученика и уверенность в праве учителя на категорическое требование и обязанность школьника исполнять его, должны смениться обращением внимания педагога к индивидуальности ученика, ориентацией на его внутренний мир.

Актуальным становятся акцентирование внимания педагога на оказании помощи школьнику в осмыслении им ответственной позиции в современном мире, становлении субъектом собственной жизнедеятельности. Это становится возможным через обращение к спонтанности школьника как непосредственному проявлению активности целостной личности. Именно спонтанная форма выражения отношения несет в себе импульс самодвижения. Спонтанность можно рассматривать как основу выстраивания процесса педагогического регулирования: от регулирования – к со регулированию и далее к развитию саморегуляции.

Педагог, опираясь на спонтанные проявления школьника,

способствует закреплению его способности произвольно регулировать эмоциональные переживания с учетом интересов другого человека. При этом учитывается мера готовности школьника, акцентируется его внимание на предметном и ценностном результате деятельности, постоянном осуществлении переходов от инструментальных ценностей (*победа в конкурсе, отлично выполненная контрольная работа и т.д.*) к ценностям высшего порядка (*ориентация на интересы другого человека*).

Развитие саморегуляции школьника происходит в ходе спонтанного искреннего выражения как уже освоенной формы проявления способности произвольно регулировать свои эмоциональные переживания и имеет своим завершающим результатом новую непосредственность.

Под педагогическим регулированием понимается целенаправленное влияние педагога на эмоциональное состояние школьника с целью поддержания или изменения характера его протекания для включения субъекта в деятельность как системы ценностных отношений во имя личностного развития.

Обращение к спонтанности задает перспективу построения процесса регулирования. Проявления спонтанности, непосредственности ученика являются предпосылкой выстраивания ценностных отношений в группе. В свою очередь ценностные отношения, проявляясь в произвольной форме, постепенно по мере присвоения школьником ценностей становятся спонтанными, искренними. В процессе регулирования, который встраивается в контекст воспитания, формируется спонтанность школьника – не взрослый напрямую формирует личность, а сам ученик при поддержке педагога творит себя.

Осуществляется цикличность в ходе процесса педагогического регулирования. Учитывая спонтанность школьника как самодвижение, готовность его к восприятию, педагог на опре-

деленном возрастном этапе через обращение к ценности, инициирует ее усвоение и присвоение учеником (*семья как ценность для младшего школьника; общество как среда и условие жизни человека как ценность для старшего подростка*). Ценность, усвоенная и присвоенная школьником на определенном возрастном этапе (*социальные нормы для младшего школьника*), является базой для логичного присвоения ценности более высокого порядка (*формирующееся мировоззрение в юношеском возрасте*).

В динамичном и противоречивом мире не усвоенные и не присвоенные вовремя учеником ценности, *не сформированные ценностные отношения, представляют серьезную опасность* для самого школьника и окружающих. Именно ценности задают стратегию проживаемого учеником эмоционального состояния, формируемых им отношений в окружающем мире и в итоге его действия и поведение. Выстраивается парадигма педагогического регулирования: «состояние – отношение – действие».

Эмоциональное состояние является первичной реакцией на внешние воздействия среды и внутренние стимулы, предваряет осмысление и действия. Оно аккумулирует всю текущую информацию, воспринимаемую и перерабатываемую человеком в единицу времени; выступает как важный фактор, решающее условие формирования ценностных отношений школьника; как отправная точка развития его спонтанности.

Благодаря учету спонтанности школьника согласованно выстраивается его внутренний и внешний успех, предполагающий соотнесение внешних результатов деятельности (*выполненное задание, отличная оценка за четверть и т.д.*) и внутренней удовлетворенности (*радость, интерес, вдохновение и т.д.*) с целью воспитания – становление личности, способной выстраивать жизнь достойную Человека. Учесть спонтанность ученика

педагог может через обращение к его эмоциональному состоянию.

Современному школьнику свойственны, с одной стороны, стремление к успешности, самоопределению, а с другой – неуверенность, напряженность, тревожность. Задача педагога выражается в том, чтобы поддержать это стремление с учетом спонтанности, проявляющейся в динамике эмоционального состояния школьника. Как только ученик пробует произвести действие и видит, что у него получается, сразу улучшается его эмоциональное состояние, повышается мотивация, увеличивается активность в самостоятельном поиске средств.

К регулированию педагог обращается с тем, чтобы инициировать произвольную активность школьника. Как только ученик становится способен самостоятельно регулировать свои действия и поведение в зависимости от контекста ситуации, педагогическое влияние «снимается», учитель предоставляет возможность школьнику самостоятельно выстраивать систему ценностных отношений, накапливать собственный уникальный опыт.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Скурихина О.В.

доцент кафедры лингвистики и перевода Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров)

Проектная деятельность, возникнув «внутри» педагогической практики, стала предметом научного исследования в первой трети XX в. (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Колингс). В современной отечественной и зарубежной педагогике идеология проектного обучения находит отражение в исследовании про-

блем организации обучения в проекте и с помощью проекта (А.И. Зимняя, Е.С. Полат, Г.Л. Ильин и др.), профильного обучения в старшей школе (П.Р. Атутов, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.), организации обучения по индивидуальным образовательным программам в школе и вузе (И.С. Батракова, Р.У. Богданова, В.Г. Каташев и др.).

Проблемам педагогического проектирования как компонента профессиональной деятельности учителя, педагогической технологии, механизма реализации опережающей роли науки по отношению к практике посвящены работы В.П. Беспалько, В.В. Ворошилова, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, В.М. Монахова и др. В работах В.С. Безруковой, Е.С. Заир-Бек, М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой, В.А. Радионова, В.И. Слободчикова, А.П. Тряпицыной В.З. Юсупова и др. наиболее целостно раскрываются теоретические основы педагогического, психолого-педагогического, социально-педагогического проектирования. В более широком социальном контексте концепция проектирования в образовании стала предметом исследования в работах Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, Н.А. Масюковой, А.М. Новикова, О.Г. Прикота, В.М. Розина, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, Г.П. Щедровицкого.

В концепциях развивающего, личностно-ориентированного образования проектирование характеризуется в качестве одного из общих способов деятельности (мыследеятельности), которые носят «отпечаток» индивидуально-личностных особенностей человека (В.В. Давыдов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Д.Б. Эльконин и др.). Методологически значимой для осуществляемого исследования является теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) и развитие её положений применительно к проектированию и организации учебной деятельности в вузе (Т.В. Габай, И.И. Ильясов и др.).

В педагогике высшей школы проектирование рассматривается в качестве метода активизации познавательной деятельности студентов, организационной формы, применяемой на

определённом этапе обучения, когда выполняются курсовые и дипломные проекты, преимущественно связанные с решением комплексных производственно-технических задач, способа формирования проектной компетентности выпускника вуза (Е.П. Белозерцев, Е.А. Галицких, В.А. Сластенин, Д.В. Чернилевский и др.).

Вместе с тем, проектно-технологический тип современной культуры, формируемая проектная идеология общественного развития ставят ряд актуальных для педагогической науки и практики проблем, связанных с реализацией требований Государственных образовательных стандартов ВПО, обусловленных переходом к уровневой системе обучения студентов (качество образования, например, магистра напрямую связывается с его способностью управлять проектами), формированием проектной компетентности студентов.

В этом контексте актуальной становится проблема выявления и формирования совокупности организационно-педагогических условий овладения студентами способами проектной деятельности как универсального механизма решения учебных, социальных, профессиональных, личностных и иных проблем.

В качестве *исходных методологических позиций* проведённого автором статьи исследования выступили взаимно непротиворечивые принципиальные положения системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов; теория поэтапного формирования умственных действий и теория педагогического проектирования; концепция проектного обучения в её современной трактовке. В структуру *теоретических оснований* педагогической деятельности по формированию условий овладения студентами способами работы в проекте входит понятийно-категориальный аппарат исследования, принципы и уровни организации проектной деятельности, объекты, предметы и логика проектирования, классификация студенческих проектов.

Под проектной мы понимаем специфическую форму орга-

низации деятельности студентов, когда посредством их последовательных индивидуальных или совместных действий, осуществляемых на концептуальной основе, обусловленной анализом ситуации, поиском вариантов решения проблем и постоянной обратной связью, имеющей рефлексивную природу, создаются проекты как её реальные результаты. При этом проекты выступают в качестве формы организации учебного процесса, формы организации деятельности студентов при решении комплексных исследовательских и практических задач (заданий), формы привлечения студентов к решению их личных, социальных, профессиональных и других проблем, и в вузе, и в его внешней среде.

Осуществлённое исследование и опытно-экспериментальная работа показали, что учебно-воспитательный процесс вуза, социальная среда и области профессиональной деятельности выпускников вуза выступают в качестве *объектов* проектной деятельности студентов, а её *субъектами* являются отдельные педагоги и студенты, их различные объединения, а так же государственные, коммерческие, общественные и иные структуры, выступающие самостоятельно или во взаимодействии с вузами в качестве организаторов проектной работы студентов.

В ходе проведённого автором статьи исследования расширено представление о *принципах* проектной деятельности. В частности, охарактеризованы принципы *междисциплинарности* (постановка комплексных проблем, обучение универсальным способам работы; достижение интегративных результатов); *итеративности* (в проектной работе имеет место не только поступательное движение вперёд, но и «хождение по кругу», а то и возвращение к уже пройденным этапам работ), *интегральности* (неразрывная связанность совокупности способов деятельности, которые в проектировочном процессе реализуют присущие им функции, связи и взаимозависимости); *субъектности* (в проектной деятельности происходит становление субъектной позиции студента как её участника, инициатора, ор-

ганизатора, руководителя команды проекта и т.д.).

К числу классификационных признаков студенческих проектов нами тнесены: целевое назначение проекта, доминирующий вид деятельности, предметно-содержательная область проектирования, её масштаб и количество участников, полнота жизненного цикла проекта, его длительность, характер и уровень новизны, инвестиционная направленность и др. На основании такого *типологического признака как целевое назначение* выделены информационные, ролевые, курсовые, дипломные, организационные, социальные и профессиональные проекты.

Логика процесса проектирования в работах автора статьи рассматривается с позиции последовательности решения его типичных задач: постановка (уяснение) задания на проектирование, диагностика предпроектной ситуации, формулировка концепции проекта, разработка оптимального варианта решения проблем и прогнозирование последствий его реализации; подготовка проекта в соответствии с нормативно определёнными его структурными частями (параметрами); составление программ, планов, методик реализации проекта; осуществление проекта и внесение в него корректив (дополнительное проектирование), экспертиза и рефлексия хода и результатов проекта.

Способность решать задачи, возникающие в процессе проектирования, напрямую связано, как показало проведённое исследование, с овладением студентами *способами деятельности в проекте* (способами проектной деятельности). В их выявлении и характеристике автор диссертации исходит из представления о проектировании как интегрально-регулятивном процессе (термин А.В. Карпова), который осуществляется посредством адекватных его сущности способов деятельности. К их числу автором статьи отнесены следующие: *включение в проектную деятельность* (способ побуждения, привлечения к участию в проектной работе, уяснения задания на проектирование); *предпроектный анализ* (способ выявления

и систематизации проблем, осуществления предпроектного исследования), *концептуализация замысла проекта* (способ выявления и формулировки исходного замысла проекта, его целей, задач, ожидаемых результатов, критериев их достижения), *моделирование проектных решений* (способ получения и использования в разработке проектов информации для анализа, оценки и выбора оптимального в конкретных условиях варианта решения проблемы), *эвристическое прогнозирование* (способ предвосхищения, проекции предлагаемых вариантов решения проблемы по наблюдаемым тенденциям с учётом факторов прогнозного фона), *разработка документации проекта* (способ подготовки и презентации проекта, программ, планов, технологий его реализации), *конструирование спроектированного объекта* (способ преобразования модельных представлений в реальные продукты, сопровождающейся, с одной стороны появлением практических результатов проекта, а с другой – внесением изменений в первоначальные представления), *экспертиза и рефлексия хода и результатов проектной работы* (способ оценивания и понимания проекта по уже существующей, заданной или основанной на позициях автора (авторов) системе критериев).

В работах автора статьи обоснована *логика процесса овладения студентами способами проектной деятельности*, включающая: уяснение ориентировочной основы проектирования в его профессиональном и универсальном контексте; освоение в ходе работы в проекте совокупности пошаговых действий, составляющих технологическую компоненту каждого способа деятельности в проектировании; формирование опыта их использования в проектах различного целевого назначения.

Эффективность овладения студентами способами проектной деятельности в решающей степени зависит от выявления и создания на практике целостной совокупности *организационно-педагогических условий*, под которыми в диссертации понимается целенаправленно формируемое пространство необходимых действий индивидуальных и коллективных субъ-

ектов организации проектной работы, в котором содержанием их деятельности создаются ситуации, активизирующие проектную активность студентов не только в вузе, но и в более широкой социальной среде.

В работах автора статьи представлена и обоснована *модель создания условий овладения студентами способами проектной деятельности*. В качестве её системообразующего компонента выступает *цель* – формирование и реализация совокупности условий, обеспечивающих овладение студентами проектированием как универсальным способом деятельности.

Субъектами организации проектной деятельности студентов выступают отдельные педагоги и различные формы объединений преподавателей вуза, формируемые на основе общности ценностей и представлений о её содержании, а также взаимопонимания, внутренней расположенностью друг к другу. По мере расширения сферы проектной работы, в число её субъектов начинают входить студенты старших курсов, а также субъекты внешней среды вуза.

Содержание работы педагогов вуза нацелено, прежде всего, на разработку и обеспечения доступности средств, составляющих ориентировочную основу для овладения студентами способами проектной деятельности. К их числу нами отнесены: *теоретико-методологические средства* (концепция, нормативные и дескриптивные модели организации проектной деятельности студентов; тезаурус, в котором максимально полно представлены понятия, относящиеся к области проектной работы и используемые в контексте разработанной концепции; составленная на её основе классификация проектов, критериальная база оценки их качества и др.); *программно-методические средства* (учебный план, учебная программа, учебно-методический комплекс по специальной учебной дисциплине; модуль обучения проектированию, входящий в структуру содержания обучения по гуманитарным, общепрофессиональным и другим учебным дисциплинам; учебно-методические пособия для преподавателей вуза); *процессуально-*

технологические средства (рекомендации для студентов по разработке, защите и реализации проектов, участию в конкурсах проектов, алгоритмы пошаговых действий при осуществлении каждого способа деятельности в проектировании, технологические схемы в проектной работе, образцы её результатов, программные продукты и др.).

Ключевым звеном в овладении студентами способами проектной деятельности является тщательная отработка процедуры осуществления каждого способа деятельности в проектировании в ходе специально организованного пошагового взаимодействия преподавателей и студентов в информационных, ролевых, курсовых и дипломных проектах, которые разрабатываются в учебном процессе, в проектах общественных инициатив студентов в вузе. В результате студенты осваивают проектирование как технологию решения учебных, общественных, личных и других проблем; развивается их способность фиксации и рефлексивного соотнесения своих умений решать задачи, возникающие на начало и конец выполнения каждого вида работы в проектировании.

По мере расширения сферы проектной деятельности студентов всё большую значимость приобретает активное использование проекта как формы организации работы студентов при решении комплексных исследовательских и практических задач (заданий); углубление взаимодействия с управленческим персоналом вуза и субъектами его внешней среды; проведение вузовских и привлечение студентов к участию в конкурсах проектов на муниципальном, региональном, федеральном уровнях, имеющих для них личностную и профессиональную значимость.

Список литературы:

1. Скурихина О.В. Проектная технология и особенности её использования на занятиях по иностранному языку в вузе // Материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. В. Г. Мухаметзяновой. – Казань: Юлак, 2012. – 244с. – С. 146–148.
2. Скурихина О.В. Студенческие проекты и их классификационные

признаки // Педагогическая наука на современном этапе развития: межвуз. науч. сб. – Владимир, 2013. – С. 46–49.

3. Юсупов В.З., Богданов А.И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: Учебное пособие. – М.: ИПИ РАО, 2003 г.
4. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к разработке образовательных программ вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - №4. – С. 167-177

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Сорокина Е. М.

магистрант НОУ ВПО

«Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

Педагог – ключевая фигура реформирования образования. Еще Ушинский К. Д. сказал: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». В стремительно меняющемся мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Характеристики деятельности успешного профессионала, такие как готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, в полной мере относятся и к педагогу.

Каким же образом оценить труд педагога, узнать, каких высот он достиг? Одним из факторов, обеспечивающих профессиональный рост педагога, выступает его аттестация. Оценка уровня квалификации педагогических работников, являющаяся сердцевинной аттестационной процедуры, рассматривается сегодня как весьма значимая всеми участниками образовательно-

го процесса. Это важный этап профессиональной жизни, который обеспечивает повышение качества деятельности за счет получения внешней оценки и самооценки деятельности, осмысления достигнутого и проектирования дальнейших шагов повышения квалификации и профессионального развития педагога. Аттестация педагогов, в свою очередь, в дальнейшем должна опираться на профессиональный стандарт педагога.

Процесс глобализации требует от нас соблюдения высокотехнологичных сертифицированных международных регламентов во всех сферах производства и управления, включая подготовку кадров. Первыми влияние глобализации испытали на себе высокотехнологичные сферы производства и сервисное обслуживание, затем стали подтягиваться и остальные отрасли. Возникает вопрос: применимы ли эти подходы к тонкой сфере образования, имеющей дело не с материальным, а духовным производством? Правомерно ли превращение образования в сферу обслуживания, где отношения наставник — ученик приходят на смену прагматической связью: продавец услуг — потребитель? Выходом из данной ситуации являются грамотно разработанные профессиональные стандарты для учителя. Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

Казалось бы, что стандарт должен решить все проблемы, так как выдвигает единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности учителя. Но при этом надо учитывать следующие обстоятельства:

- уязвимость в общественном сознании самого термина «стандарт», воспринимаемого исключительно как ограничение, с последующей жесткой регламентацией деятельности педагога;

- невозможность внедрения каких-либо новшеств, включая стандарты профессиональной деятельности, без осознания их необходимости самими учителями.

Зачем необходим профессиональный стандарт? Почему недостаточно тех квалификационных характеристик и действующих должностных инструкций, на основе которых сегодня осуществляется аттестация педагогических работников?

Должностная инструкция дает наименование должности (например, учитель математики) и перечисляет функции работника, входящие в его обязанности, тем самым обеспечивая ему правовую защиту. Квалификационная характеристика перечисляет минимум требований к работнику, без которых его нельзя допускать к соответствующей деятельности. Тем не менее, каждый работодатель стремится получить компетентного работника, мобильного, способного к нестандартным трудовым действиям, умеющего работать в команде. Стандарт как раз и должен являться средством отбора педагогических кадров в учреждения образования и быть основой для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем.

Жизнь стремительно меняется: в стране растет количество детей, имеющих проблемы в развитии, происходящие демографические сдвиги приводят к тому, что в одних классах учатся дети с разной «ментальностью», поэтому существует необходимость наполнения профессионального стандарта учителя новыми компетенциями:

- работа с одаренными учащимися.
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования.
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным.
- работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии.

- работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

И так как стандарт должен являться инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире, то это должно повлечь за собой необходимость качественных изменений в подготовке и переподготовке учителя, так как нельзя требовать от педагога то, чему его никто никогда не учил. Поэтому разработка и утверждение нового профессионального стандарта учителя неизбежно влечет за собой:

- пересмотр существующих стандартов содержания профессионального педагогического образования;
- качественную реорганизацию системы переподготовки учителей;
- организацию условий для успешной работы педагогов на местах.

Как у любого новшества, у стандарта есть и отрицательные стороны.

Во-первых, почему стандарт распространяется только на учителей? Кроме учителей и воспитателей в образовательных учреждениях есть и другие педагогические работники: социальный педагог, педагог-организатор, педагог-организатор ОБЖ, педагог-психолог и др. По каким стандартам тогда оценивать работу этих категорий работников или профессиональный стандарт педагога распространяется и на них?

Во-вторых, не понятен перечень профессиональных ИКТ-компетенций педагога, которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки его деятельности при создании необходимых и достаточных условий, а также не понятно, что подразумевают под профессиональной ИКТ-компетентностью. Профессиональная ИКТ-компетентность – квалифицированное использование общераспространенных в данной профессио-

нальной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно. Где можно ознакомиться со списком развитых стран и перечнем средств ИКТ там использующихся? И что конкретно понимать под решением профессиональных задач там, где нужно и тогда, когда нужно?

И в-третьих, почему отдельно вынесены профессиональные стандарты только учителей математики, информатики и русского языка?

Принимая во внимание, что профессиональный стандарт педагога является в настоящее время необходимым и главным инструментом оценки работы преподавателя, следует учитывать, что такой документ должен четко конкретизировать все аспекты деятельности учителя. Предлагаемый же проект, имеет, определенные недостатки и пробелы в формулировании положений оценки. А значит, назревает необходимость в более глубоком изучении, анализе и доработке стандарта, с целью выведения профессиональной аттестации педагога на должный уровень, что, в конечном итоге, скажется на качестве образовательного процесса в целом.

РАЗВИТИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦКУРСА «КУЛЬТУРА СИРИИ И РОССИИ»)

Суфиях Раед (Сирия)

*аспирант Московского педагогического государственного университета кафедры педагогического профессионального образования
(г. Москва)*

Групповой уровень исследования проблемы сотрудничества предполагает изучение социально-психологических процессов в условиях работы студентов в группах разного состава

и направленности.

Специфика развития сотрудничества в групповой работе студентов в рамках образовательного пространства является на сегодняшний день актуальной проблемой в контексте взаимодействия субъектов различных культур, поиска совместного решения проблемной ситуации, проявления активности и осуществления необходимых изменений при решении задачи.

Для реализации цели развития сотрудничества студентов осуществлялась разработка критериального аппарата исследования, моделировалась групповая деятельность участников эксперимента. При разработке экспериментальной программы мы предположили, что технология обучения студентов в условиях реализации спецкурса «Культура Сирии и России» требует иной, по сравнению с традиционным обучением, организации занятий в группе. Приоритет отдавался целям творческой реализации студента, затем – формам и методам обучения, позволяющим не только организовать его плодотворную деятельность, но и обучить методам и средствам сотрудничества. Мы предположили также, что на развитие сотрудничества влияет как уровень внутригрупповой интеграции студентов и взаимопонимания между ними, так и уровень внешних требований, задаваемых преподавателем и направленностью групповой деятельности.

Для развития навыков сотрудничества была разработана система форм обучения, которая предполагала организацию занятий, взаимосвязанных по времени и пространству, предусматривающих коллективные способы взаимодействия обучаемых и обучающихся, построенных по принципу ориентации на осмысление, планирование и выполнение заданий студентов по конструированию позитивного диалога культур.

Успешность реализации экспериментальной программы была обусловлена следующими факторами:

- общностью групповых целей и ценностей, на основе которых у различных членов группы формируется сходная оценка ситуации культурного разнообразия России и Си-

рии;

- возможностью сравнения разных позиций, что позволяет студентам оценить свои возможности;
- изменение критериев оценки и отношения испытуемого к идеям и личности его партнёра по творчеству;
- изменение способов достижения совместных целей;
- включение развивающей системы групповых организационных форм, методов, средств и учебно-методических материалов, используемых в совместной деятельности преподавателя и студентов.

Формирующий эксперимент проводился нами в три этапа. В экспериментальной группе была внедрена программа, в то время как в другой группе – контрольной группе, занятия велись по традиционной схеме.

Целью первого этапа являлась стимуляция мотивационной установки студентов экспериментальной группы на процесс развития сотрудничества, включение студентов в организацию этого процесса. Мы использовали профессионально-значимый материал и специально организованные формы работы (в первую очередь, групповые), позволяющие активизировать мотивы понимания диалога культур Сирии и России.

На данном этапе студентами осуществлялось выстраивание совместно с преподавателем приоритетов и сфер своего внимания, примерное определение форм и методов осуществления данной деятельности; тактических и стратегических целей. Студенты знакомились с сутью и содержанием поисковой творческой деятельности, с особенностями ее реализации, специфическими формами и методами групповой работы и т.п. Важным показателем групповой работы студентов явилось проявление рефлексивности – интенсивности, с которой члены группы коллективно задумывались об основных групповых целях, стратегиях взаимодействия, возможностях развития и понимания культуры разных народов.

Для развития сотрудничества в данном исследовании мы также предложили студентам после каждого занятия проводить

самооценку собственных учебных действий, а также оценку друг друга по трем уровням: низкий, средний и высокий (по заранее выделенным критериям). Знание студентами данных критериев при проведении самооценки выполненного совместного задания позволило формироваться важному компоненту - осознанию собственных возможностей через рефлекссию.

Такого рода работа после каждого занятия сформировала не только обратную связь (оценку одноклассников), которая проясняла для каждого студента его возможности и ограничения, констатировала уровень развития взаимопонимания, но и надежно закрепляла в сознании ведущие ориентиры групповой работы.

Целью второго этапа было включение студентов в разнообразные формы групповой деятельности. На этой стадии акцент делался на использовании преподавателем различных групповых способов, методов и педагогических приемов. В ходе эксперимента нами были использованы следующие групповые технологии: «Взаимоконтроль», «Диспут», «КОНОП (контрольный опрос студентов с включением игровых элементов)», «Конференция однородных групп», «Мастерская», «Мнемотурнир», «Определение понятий», «Углы», «Путешествие».

Многообразие форм творческих и развивающих упражнений, вопросно-развивающих бесед, бесед-дискуссий, деловых и ролевых игр не только усиливало мотивацию студентов к раскрытию творческих возможностей, но и имело реальный результат в виде приращения таких личностных образований, как наблюдательность, активность, инициативность, аргументированность в изложении собственного мнения. Эффективность данного этапа обеспечивалась за счет обеспечения приоритета рефлексивных и творческих форм работы в группе, повышения инициативности студентов.

Третий этап был направлен на реализацию активной поисковой деятельности по изучению истории русской и сирийской культур, опирающейся на многообразие собственно культурных фактов и сведений, включающих характеристику специфики,

закономерностей и особенных черт ее развития, сложных взаимоотношений с социально-политической историей и конкретными видами культуры.

В ходе проведения формирующего эксперимента важная роль отводилась оценке проектов, подготовленных студентами. Апробирование моделей групповых занятий по спецкурсу «Культура Сирии» способствовало развитию навыков работы в группе (коллективе).

Содержание экспериментального курса включало характеристику истоков и факторов развития русской и сирийской культуры (язычество, географическая среда, христианство, социально-политические связи) и осмысление их влияния на складывание специфических черт национальной духовности, противоречивого и двойственного характера менталитета национальной культуры. Методическую основу курса составили разработки занятий, с указанием конкретных методик и технологий групповой работы.

Результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, созданные условия групповой работы способствовали развитию сотрудничества студентов разных национальностей.

Список литературы:

1. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М., 1995.
2. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – М.: АСТ, 2000.

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА ИСТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭТНОПОЛИТОЛЕРАНТНОСТИ

Тихонова С.В.

старший научный сотрудник филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г. Владимире

Сама жизнь в наше время, убеждает в необходимости формирования этнополикультурной толерантности молодежи. Это настоятельное веление времени и вопрос сохранения об-

щества и государства. Изучение истории дает чрезвычайно богатый материал по воспитанию этнополикультурной толерантности у учащихся. Основной причиной большинства войн, религиозных преследований и идеологических противостояний в истории человечества выступала именно этнокультурная нетерпимость.

Формирование этнополикультурной толерантности начинается с изучения курса истории древнего мира. Материал курса дает учителю благодатную возможность для формирования в умах учащихся устойчивой связи: терпимость ведет к устойчивости. Это положение формируется при изучении великих империй древности (Ассирия, Вавилонское царство, Персидская держава). Рассматривая причины их гибели, необходимо особое внимание уделить тому, что народы были объединены в эти империи насильно, завоеватели проявляли нетерпимость к обычаям и культуре покоренных народов. Это привело к внутренней неустойчивости этих государств, и, в конечном итоге, способствовало их гибели при появлении внешней опасности. Этнокультурная нетерпимость Римской империи к варварским народам сформировало у них ответную острую ненависть к Риму, что в конечном итоге и привело к его падению.

Очень ярко идеи этнополикультурной толерантности звучат в материале курса отечественной истории. Главная идея здесь в том, что возникновение и затем рост до самого большого полиэтнического государства были невозможными без опоры на этнополикультурную толерантность. Рассматривая расселение славянских племен, учитель уже подчеркивает, что на территории Восточной Европы славянские поселения соседствовали с финно-угорскими и балтскими. Подобное сосуществование в целом не приводило к каким либо значимым столкновениям и конфликтам. Терпимость к соседям, ведущим несколько иной образ жизни, закладывала основы этнополикультурной терпимости, присущей до известного момента, будущей российской

государственности.

При изучении темы "Образование государства Киевская Русь" учитель, говоря о призвании варягов, должен подчеркнуть толерантность как последних к местному населению, так и местного населения к пришельцам. Только терпимость, проявлявшаяся в этих взаимоотношениях, помогла создать мощное государство. Доказательством этого положения в том числе служат и археологические исследования, проведенные в нашем регионе. В древнем (еще финно-угорском) селе Весь (под Суздалем) найдено большое количество, предметов славянской и варяжской культуры.

Вопрос о "монголо-татарском иге" позволяет преподавателю подвести учащихся необходимости формирования толерантности по отношению к носителям иных этнических, религиозных и культурных традиций. Рассматривая негативные стороны монгольского нашествия, необходимо отметить, что и в этот период происходило взаимообогащение двух резко различных культур, выразившееся в заимствовании русскими системы почтовой связи, организации переписи населения, многих принципов управления и многого другого. На примере процесса мифологизации Куликовской битвы, можно показать, как властные противостояния обосновываются и подкрепляются культурными и религиозными причинами и «подаются» затем на «национальном блюде».

Рассматривая процессы колонизации восточных окраин Руси в XVI-XVII вв., следует отметить, что отношения вновь пришедшего русского и местного населения как взаимотолерантные. Это способствовало передаче друг другу навыков ведения хозяйства и культурных традиций.

Важное значение для формирования этнополикультурной толерантности имеет такой аспект изучения истории, как рассказ о деятельности "нерусских сынов России". Работа в этом направлении начинается с первых уроков изучения отечественной истории. Учитель каждый раз должен акцентировать роль

140

"инородцев и иноземцев". Учащиеся убеждаются, что представители других этносов оставили заметный след в развитии практически всех отраслей государственного устройства, экономики, науки, техники, культуры и искусства.

В XIX веке возникают теории, адепты которых провозглашают наличие лидирующей цивилизации, имеющей право продвигать себя любыми способами, в том числе политическими, колониальными. То же XIX столетие становится свидетелем возникновения научных школ, заговоривших о сосуществовании различных цивилизаций, живущих рядом и имеющих одинаковое право на существование [3].

История XX века вобрала в себя не только концептуальное увеличение разнообразия воззрений, но и две мировые войны как крайнее проявление отсутствия этнополикультурной толерантности. Особенно остро это было выражено в идеологии фашизма (философия сверхрассы). На уничтожение обрекались (как неполноценные) целые этносы (славяне, евреи, цыгане). Яркое воплощение этнополикультурной нетерпимости нашло свое проявление в Холокосте. Обходить этот острый вопрос истории нельзя, но нельзя впадать и другую крайность, которую допускают некоторые исследователи, при анализе данного периода истории, сводя все проявления фашистской политики этнополикультурной нетерпимости к Холокосту.

После войны продолжает развиваться идея многообразия культур[5], получают широкое распространение концепции культурного шока, где фиксируется потеря ориентации человека в чужой культуре, выдвигается популярная ныне точка зрения С. Хантингтона о столкновении цивилизаций, о возникновении линий будущих конфликтов там, где проходят цивилизационные разломы[6]. Ноосферная концепция культуры В. Вернадского приводит нас к заключению, что у сферы разума, у той оболочки Земли, которая порождена культурной деятельностью человека, действительно нет перегородок[1]. В контексте этих рассуждений представляется важной мысль М.

Бахтина о диалоге культур[4]. Где как не на уроках истории возможен этот диалог культур в ходе, которого и формируется этнополикультурная толерантность.

Данное исследование выполнено при поддержке РГНФ. Грант 11-06-01180. Проект: «Формирование у педагогов российской школы представлений о культуре повседневности народов, проживающих на территории РФ и составляющих основной поток миграции в РФ».

Список литературы:

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. [Текст] — М.: Айрис-пресс, 2012. - 576 с. - (Библиотека истории и культуры).
2. Гаврилин А.В. О проблеме межэтнической толерантности [Текст]// Научные и прикладные исследования процессов развития педагогической практики /Под. Ред. Л.В.Куликовой - Владимир: ВИПКРО, 2012.- С.21-26.
3. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. [Текст] — М.: ИЦ «Древнее и современное», 2002. — 550 с.
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. [Текст] / С.Ю. Курганов. - М.: Просвещение, 1989.-202с.
5. Тойнби А. Дж. Постижение истории [Текст]: Сборник / Пер. с англ. Е. Д. Жаркова. — М.: Рольф, 2001-640 с.
6. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. [Текст] — М.: АСТ, 2003.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шлычкова О.Н.

доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

Одним из востребованных направлений подготовки в современный период в системе высшего профессионального образования является блок специальностей, связанных с использованием информационных технологий. Так 22 декабря 2009 г. был утверждён Федеральный государственный образо-

вательный стандарт по направлению подготовки 230700.62 Прикладная информатика.

Остановимся на характеристике профессиональной деятельности выпускника по направлению подготовки «Прикладная информатика». Область профессиональной деятельности бакалавров включает: системный анализ прикладной области, формализация решения прикладных задач и процессов ИС; разработка требований к созданию и развитию ИС и ее компонентов; технико-экономическое обоснование проектных решений; разработка проектов автоматизации и информатизации прикладных процессов и создание ИС в прикладных областях; реализация проектных решений с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и технологий программирования; внедрение проектов автоматизации решения прикладных задач и создания ИС; управление проектами информатизации предприятий и организаций; обучение и консалтинг по автоматизации решения прикладных задач; сопровождение и эксплуатация ИС; обеспечение качества автоматизации и информатизации решения прикладных задач и создания ИС.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров в области прикладной информатики являются: данные, информация, знания; прикладные и информационные процессы; прикладные информационные системы.

Бакалавр по направлению подготовки «Прикладная информатика» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой; аналитической, научно - исследовательской. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей. Одним

из наиболее востребованных профилей является профиль «Прикладная информатика в экономике».

Бакалавр по направлению подготовки «Прикладная информатика» должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: проектной: проведение обследования прикладной области в соответствии с профилем подготовки; моделирование прикладных и информационных процессов; формирование требований к информатизации и автоматизации прикладных процессов; технико-экономическое обоснование проектных решений, составление технических заданий на автоматизацию и информатизацию решения прикладных задач, техническое проектирование ИС в соответствии со спецификой профиля подготовки; программирование, тестирование и документирование приложений; аттестация и верификация ИС.

Производственно-технологическая деятельность выпускника предполагает автоматизированное решение прикладных задач операционного и аналитического характера; информационное обеспечение прикладных процессов; внедрение, адаптация, настройка и интеграция проектных решений по созданию ИС; сопровождение и эксплуатации ИС.

Организационно-управленческая деятельность предполагает участие в организации и управлении информационными процессами, ресурсами, системами, сервисами; использование функциональных и технологических стандартов; обучение и консультирование пользователей в процессе эксплуатации ИС; участие в переговорах с заказчиком; презентация проектов. Аналитическая деятельность предполагает анализ прикладных процессов, разработку вариантов автоматизированного решения прикладных задач; анализ и выбор методов и средств автоматизации и информатизации прикладных процессов на основе современных информационно-коммуникационных технологий; оценку затрат и надежности проектных решений.

Научно-исследовательская деятельность предполагает применение системного подхода к автоматизации и информатизации решения прикладных задач, к построению информационных систем на основе современных информационно-коммуникационных технологий; подготовку обзоров, аннотаций, составление рефератов, научных докладов, публикаций, и библиографии по НИР в области прикладной информатики.

Получив образование по направлению подготовки «прикладная информатика» выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способен использовать, обобщать и анализировать информацию, ставить цели и находить пути их достижения в условиях формирования и развития информационного общества; способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, владеть навыками ведения дискуссии и полемики; способен работать в коллективе, нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отношений; способен находить организационно-управленческие решения и готов нести за них ответственность; способен самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, стремится к саморазвитию; способен осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; способен понимать сущность и проблемы развития современного информационного общества; способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; способен свободно пользоваться русским языком и одним из иностранных языков на уровне, необходимом для выполнения профессиональных задач; способен использовать методы и средства для укрепления здоровья и обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; способен уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культур-

ные различия; способен использовать Гражданский кодекс Российской Федерации, правовые и моральные нормы в социальном взаимодействии и реализации гражданской ответственности; способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны; способен применять основные методы защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, технику безопасности на производстве.

Выпускник ВУЗа по направлению подготовки «прикладная информатика» должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

- способен использовать нормативные правовые документы в профессиональной деятельности;
- способен при решении профессиональных задач анализировать социально-экономические проблемы и процессы с применением методов системного анализа и математического моделирования;
- способен использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности и эксплуатировать современное электронное оборудование и информационно-коммуникационные технологии в соответствии с целями образовательной программы бакалавра;
- проектная деятельность: способен ставить и решать прикладные задачи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий;
- способен осуществлять и обосновывать выбор проектных решений по видам обеспечения информационных систем;

- способен документировать процессы создания информационных систем на всех стадиях жизненного цикла;
- способен использовать технологические и функциональные стандарты, современные модели и методы оценки качества и надежности при проектировании, конструировании и отладке программных средств;
- способен проводить обследование организаций, выявлять информационные потребности пользователей, формировать требования к информационной системе, участвовать в реинжиниринге прикладных и информационных процессов;
- способен моделировать и проектировать структуры данных и знаний, прикладные и информационные процессы;
- способен применять к решению прикладных задач базовые алгоритмы обработки информации, выполнять оценку сложности алгоритмов, программировать и тестировать программы;
- организационно-управленческая и производственно-технологическая деятельность: способен принимать участие в создании и управлении ИС на всех этапах жизненного цикла;
- способен эксплуатировать и сопровождать информационные системы и сервисы;
- способен принимать участие во внедрении, адаптации и настройке прикладных ИС;
- способен принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп, презентовать результаты проектов и обучать пользователей ИС;
- аналитическая деятельность: способен проводить оценку экономических затрат на проекты по информатизации и автоматизации решения прикладных задач;
- способен оценивать и выбирать современные операцион-

ные среды и информационно-коммуникационные технологии для информатизации и автоматизации решения прикладных задач и создания ИС;

- способен применять методы анализа прикладной области на концептуальном, логическом, математическом и алгоритмическом уровнях;
- способен анализировать и выбирать методы и средства обеспечения информационной безопасности;
- способен анализировать рынок программно-технических средств, информационных продуктов и услуг для решения прикладных задач и создания информационных систем;
- способен выбирать необходимые для организации информационные ресурсы и источники знаний в электронной среде;
- научно-исследовательская деятельность: способен применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач;
- способен готовить обзоры научной литературы и электронных информационно-образовательных ресурсов для профессиональной деятельности.

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юсупов В.З.

профессор кафедры преподавания психологических, юридических и экономико-управленческих дисциплин НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)

Термин «ресурсы» современные словари трактуют как запасы, источники, средства, которые используемые по мере необходимости. В педагогическом словаре под ред. В.И. Загвязинского и др. под ресурсами понимается всё, что может быть привлечено и использовано для удовлетворения определённой

потребности или решения актуальной проблемы. Внутренние ресурсы составляет совокупность характеристик, способностей, свойств человека, внешние ресурсы - совокупность материальных и духовных явлений окружающего мира (4, с. 276).

В.И. Слободчиков, исследуя нормативную структуру индивидуальной деятельности, рассматривает ресурс как совокупность её источников и показывает, что различные виды деятельности реализуют вполне определённые функции по отношению к ресурсам. Так, исследование приводит к обнаружению новых ресурсов, проектирование – раскрывает неочевидные ресурсы деятельности, конструирование обеспечивает создание принципиально нового ресурса, а управление – распределение и реализацию наличных ресурсов (5, с. 49-51).

Изучение проблемы ресурсов в методологическом контексте началось сравнительно недавно и привело к появлению термина «ресурсный подход», отличительной особенностью которого является взгляд на организацию как определённую совокупность ресурсов, среди которых выделяются ключевые ресурсы, способные стать источником её устойчивого конкурентного преимущества. Р. Грант обратил внимание, что ресурсный подход особенно важен в разработке стратегии развития организации. Предложенная им модель ресурсного подхода к предприятию вполне может быть адаптирована к условиям образовательной организации (1, с. 89).

В настоящее время термин «ресурсных подход» активно используется в работах, посвящённых стратегическому анализу деятельности и разработке конкурентных стратегий развития фирмы. Проблема эффективного использования ограниченных ресурсов организации вызвала интерес у сторонников количественной школы (школы науки управления), ориентированной на оптимальное использование ограниченных ресурсов организации. Во многом благодаря результатам их исследований были разработаны и внедрены первые управленческие информационные системы, позволяющие учитывать, прогнози-

ровать и оптимально распределять ресурсы.

В отечественной науке ресурсный подход лишь становится предметом изучения. Первые диссертационные работы посвящены проблемам ресурсного подхода к моделированию организации производства (Е.Н. Петров), к управлению стратегическими проектами (Бобрышев С.Ю.), инвестиционной деятельностью организаций (Жирнова М.В.) и т.д. С точки зрения исследователей привлечение, распределение и контроль за ресурсами является основной задачей менеджеров организаций.

В современной литературе предлагаются различные классификации видов ресурсов. При этом выделяется, как минимум, три группы ресурсов: человеческие ресурсы (знания, компетенции, опыт, взаимоотношения менеджеров и работников компании), материальные ресурсы (технологии, оборудование, помещения), организационные ресурсы (организационная структура, система управления, неформальные связи в организации и т.д.). К этому перечню иногда добавляются в качестве самостоятельных финансовые ресурсы, информационные ресурсы, время как особый ресурс и др.

Исследование проблемы ресурсов в значительной степени определяется спецификой области научного знания и предмета исследования. Так, в докторской диссертации З.М. Магруповой предложена ресурсная модель инновационного проекта, демонстрирующая концентрацию под его цель четырёх групп ресурсов: трудовых (опыт, квалификация, готовность обучаться, занятость и т.д.), материальных (здания, сооружения, сырьё, материалы и пр.), а так же бюджета проекта и времени его реализации (З, с. 16).

В социальном менеджменте приоритетное значение уделяется изучению социальных ресурсов, которые определяются как запасы творческой энергии личности (социальные, познавательные, деятельностные), социальной организации, общества в целом. Их называют ядром всей системы ресурсов, не «рас-

печатав» которое невозможно получить эффективные результаты от реализации любых видов ресурсов.

В педагогической науке термин «ресурс» чаще всего используется в контексте совокупности источников, средств, условий развития объекта образовательной системы. В нормативно-правовых документах, регламентирующих отношения в сфере образования, чаще всего речь идёт о таких видах ресурсного обеспечения развития образования, как нормативное, кадровое, научно-методическое, организационно-педагогическое, финансово-экономическое, учебно-материального обеспечение, информационное и т.д.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (6) даётся характеристика печатных и электронных образовательных и информационных ресурсов (ст. 18), научно-методического и ресурсного обеспечения системы образования (ст. 19). Под образовательными ресурсами, которые могут быть представлены как в печатном, так и в электронном виде, понимаются учебники, учебные пособия, информационные справочные и поисковые системы, профессиональные базы данных и т.д., необходимые для организации образовательной деятельности. На образовательные организации законом возлагается ответственность за формирование открытых и общедоступных информационных ресурсов, содержащих информацию об их деятельности, и обеспечивающих доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети «Интернет» (ст. 19, п.1).

Особое внимание в законе уделяется ресурсному обеспечению реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. В организациях, осуществляющих такое обучение, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды,

включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся (ст. 16, п.3).

Характеризуя сетевую форму реализации образовательных программ, закон «Об образовании в РФ» предусматривает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций (ст. 15).

Такая обширная характеристика ресурсов образования в федеральном законе свидетельствует о важности их формирования и рационального использования, особенно в контексте управления развитием образовательных организаций.

В последние годы стали появляться работы, в которых предпринимается попытка рассмотреть отдельные аспекты ресурсного подхода в образовании (М.В. Лизинский, П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарёва, Н.А. Шарай и др.). При этом выделяются кадровые, научно-методические, технологические, мотивационные, финансовые, нормативно-правовые, материально-технические и иные ресурсы.

В проведённом нами исследовании, посвящённом проектированию дополнительного профессионального образования в вузе, ресурсный подход рассматривается в качестве одного из методологических оснований разработки и реализации новых программ дополнительного профессионального образования. В качестве ресурсов выступают все те источники деятельности профессиональной образовательной организации, которые могут или должны быть привлечены для разработки и реализации конкурентной стратегии на рынке услуг дополнительного про-

фессионального образования.

Ресурсы проектирования дополнительного профессионального образования мы разделили на внешние и внутренние. *Внешние ресурсы* – это совокупность явлений окружающей действительности, которые используются в качестве источников для разработки и реализации программ такого образования. В проведённом исследовании к ним отнесены: ключевые механизмы управления развитием образования (политико-стратегические документы (доктрина, стратегия, концепция ...), законы и иные нормативные акты в сфере образования, целевые программы и проекты в образовании); ведущие образовательные потребности субъектов дополнительного профессионального образования; новые условия профессиональной деятельности в образовании.

В составе *внутренних ресурсов* рассматривались человеческие ресурсы субъектов проекта и ресурсы этапов его жизненного цикла. К числу первых отнесены ресурсы педагогических работников, участвующих в разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, и слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Структурно они включают в себя мотивационные ресурсы (внутреннее побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъектов дополнительного профессионального образования), когнитивные ресурсы (профессиональные знания у этих субъектов), операционально-деятельностные ресурсы (профессиональные умения и опыт работы), эмоционально-волевые ресурсы (приоритетные качества личности), рефлексивно-оценочные ресурсы (способность адекватно оценить ход и результаты организации и осуществления дополнительного профессионального образования).

К ресурсам жизненного цикла проекта отнесены научно-методические, организационные, материально-технические, нормативно-правовые, финансовые и иные ресурсы проекта,

которые распределены по его этапам.

Проведённая экспериментальная работа на базе Вятского государственного гуманитарного университета и Столичной финансово-гуманитарной академии показала, что своевременное выявление ключевых ресурсов для реализации конкурентной стратегии на рынке дополнительных профессиональных образовательных услуг; рациональное структурирование имеющихся, распределение и формирование принципиально новых ресурсов образовательной организации обеспечивает повышение эффективности дополнительного профессионального образования в вузе.

Список литературы:

1. Грант Р. «Современный стратегический анализ». 5-е изд. / Пер. с англ. Под ред. В.Н.Фунтова.- СПб., 2008
2. Контарь Л.В., Третьяков П.И., Чекмарёва Т.К. и др. Ресурсы инновационного развития образовательных систем. – М., 2008
3. Магруппова З.М.. Методология проектного управления инновационным развитием металлургического комплекса: Автореф. ... дис. докт. экон. наук. – Вологда, 2010
4. Педагогический словарь / Под ред. В.И. Загвязинского. – М., 2008
5. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / Вопросы психологии, 2000, № 2. – С. 49-51
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 32

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Материалы международной научно-практической конференции
**«Проблемы взаимодействия личности,
общества и государства в XXI веке»**

23 ноября 2013 года
Москва, НОУ ВПО «СФГА»

Верстка: Семенов Д.В.
Составители: Юсупов В.З., Шлычкова О.Н.

Подписано в печать 24.10.2014г. Заказ № 19
Формат 60х 90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Arial
Печ.л. – 9,6 Тираж – 300 экз.

НОУ ВПО «СФГА»
109383, г. Москва, ул. Шоссейная, д. 90, стр. 17
тел. (495) 741-56-84
e-mail: info@sfga.ru

ООО «Вариант»
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д.44, оф. 19
e-mail: a1605@e-mail.ru

Отпечатано в ООО «Вариант»
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д.44, оф. 19