



Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ. Выпуск 29

НОУ ВПО «СФГА»

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 29

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Материалы международной научно-практической
конференции «Модернизация экономики
и общества в России в XXI веке»

16 февраля 2012 года

Москва 2012

Министерство образования и науки Российской Федерации
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»
Отделение философии образования и теоретической педагогики
Российской академии образования

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 29

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Материалы международной научно-практической конференции
«Модернизация экономики и общества
в России с XXI веке»

16 февраля 2012 года
Москва, НОУ ВПО «СФГА»

Москва
2012

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

Редакционная коллегия:

Грачев В.В., доктор педагогических наук, профессор
Дроздов В.В., доктор экономических наук, профессор
Дашин Е.В., кандидат экономических наук, доцент

Ученые записки. Выпуск 29. Актуальные проблемы модернизации образования в России / Материалы международной научно-практической конференции «Модернизация экономики и общества в России в XXI веке» (16 февраля 2012 года, Москва, НОУ ВПО «СФГА») / Под научной редакцией В.В. Грачева – М.: ООО «Вариант» – НОУ ВПО «СФГА», 2012 – 116 с.

ISBN 978-5-903360-70-3

Материалы Международной научно-практической конференции, проведенной 16 февраля 2012 г. в Москве на базе Столичной финансово-гуманитарной академии, посвящены актуальным проблемам современного состояния и перспективам развития модернизации экономики и общества в России в XXI веке. Ведущие ученые – экономисты, менеджеры, юристы, философы, педагоги, психологи, преподаватели высшей школы – в рамках данной конференции обсудили социально-экономические, культурологические, правовые и психологические аспекты изменяющегося российского общества, провели анализ рисков модернизации современной российской экономики, определили перспективы модернизации экономики и социокультурных проблем общества, в том числе перспективы и последствия модернизации современного отечественного образования.

ISBN 978-5-903360-70-3

© НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», 2012
© ООО «Вариант», 2012

Алексеев Н.Е., Мосунова О.Г. К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В ОБРАЗОВАНИИ	5
Апуневич О.А. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	9
Боравкова С.Н., Колесникова Л.И. РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ	13
Гаврилин А.В. КЛАССИФИКАЦИЯ ЭТАПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ	15
Гошева Е.Н. СТРУКТУРА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	20
Демин Н.Е. К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООБРАЗОВАНИИ И ЕГО ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ.....	23
Закирова Л.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ТРЕХМЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	28
Звезьякова С. В. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	32
Иванов А.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, НА ПРИМЕРЕ г. ВОЛГОДОНСКА)	39
Калинкина Е.М. ИЗМЕНЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА НА ПРОТЯЖЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	43
Карабекова Т.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТА ИНФРАСТРУКТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ	45
Литвинова Э. С. ИННОВАЦИИ - ПУТЬ К ОБНОВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ (культурологический подход).....	50
Малышева О.А. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ, РАБОТАЮЩИМ В ИННОВАЦИОННОМ РЕЖИМЕ	52
Мельников О.Н. Подходы к оценке качества образования в высшей школе	57
Павлова Н.А. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	61
Панфилова Л.В. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	63
Паршуков В.Г. РАЗРАБОТКА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ	67

Попова С.И. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	74
Сарсембаева Г.Ж. ГАРМОНИЗАЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	79
Степанова О.Н. ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ» ДЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	82
Терещенкова А.О. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	86
Чумакова И.В. К ПРОБЛЕМЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	88
Шилова Е.А. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	93
Шмыдко А.А. О РОЛИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	97
Колесова Т.Б. ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	103
Старченко М.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	107
Юхлина М. В. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	111

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В ОБРАЗОВАНИИ

Алексеев Н.Е.

доцент кафедры экономики филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Омск)

Мосунова О.Г.

старший преподаватель института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург)

Российские реформы происходят в контексте глобальных изменений в мире. Необходимость модернизации образования и создания механизмов его непрерывного обновления в условиях конкурентных отношений обусловлена несколькими факторами: во-первых, осознанием последнего в качестве обязательного условия экономического роста страны; во-вторых, сокращением доли государственного финансирования системы ВПО, в-третьих, диверсификацией спроса на образовательные услуги и потребностью в новых формах обучения и учебных программах. Немаловажное значение имеет также усиление конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг, интернационализация, коммерциализация и гармонизация высшего образования. Выпускники вузов, в силу своей низкой социализации, катастрофически не соответствуют требованиям работодателей. В результате углубляется диспропорция на рынке труда: квалифицированные рабочие стали дефицитом, при этом система образования не может «поставить» на рынок необходимых работников; растет число людей с дипломом о высшем образовании, предъявляющих высокие требования как к уровню ожидаемого вознаграждения, так и к качеству рабочего места.

В процессе модернизации изменяется институциональная структура ВПО, приводящая к формированию различных ста-

тусных групп университетов. При этом усиливается доминирующее положение на рынке услуг профессионального образования вновь созданных Федеральных исследовательских университетов, демонстрирующих инновационный характер своего развития; формируются кластерные модули территориальных центров ВПО. Современное законодательство способствует внедрению различных моделей финансового обеспечения профессионального образования, в том числе на основе государственно-рыночной модели автономного учреждения, где финансирование государственного задания сочетается с возможностями привлечения внебюджетных средств за счёт развития предпринимательской деятельности.

Происходящие в обществе переустройства, формирование и развитие конкурентной среды в сфере профессионального образования определяет необходимость применения современных методов менеджмента, адекватных предпринимательским структурам, в том числе, переход на модели инновационных предпринимательских университетов, формирование кластерной организации, ведение научно-образовательной деятельности, поиск инновационных моделей взаимодействия учреждений профессионального образования с бизнес-сообществами.

Интеграцию в современном образовании принято рассматривать как процесс и результат межкультурного взаимодействия специалистов в области образования, который способствует развитию нового качества образования в европейском культурно-образовательном пространстве.

В нашем понимании интеграция – это процесс объединения общественных, научных и экономических потенциалов нескольких субъектов в единую структуру, характеризующуюся целостностью, наличием устойчивых связей, которые присущи системе в целом, но не свойственны ни одному из ее элементов в отдельности) с целью их вывода на принципиально новые

производственно-технические и социально-экономические рубежи, который поднимает как субъекты, так и саму новую структуру на более высокий уровень развития.

Применительно к образованию интеграция – процесс объединения образовательных, общественных, научных и экономических потенциалов учреждений образования, коммерческих организаций, научно-исследовательских институтов в устойчивую систему на принципе эмерджентности, то есть приобретения нового качества всей системы, с целью обеспечения конкурентоспособности выпускников учебных заведений.

Можно выделить горизонтальную, интегральную и внутреннюю интеграцию.

Горизонтальная интеграция в профессиональном образовании может происходить в различных формах. Например, слияния вузов, так же возможны новые формы сотрудничества между вузами и неуниверситетскими образовательными учреждениями с целью расширения спектра образовательных услуг для лиц с различным уровнем профессиональной подготовки и потребностями в повышении квалификации. Наибольший интерес и новое звучание в настоящее время приобретает взаимодействие учреждений профессионального образования и бизнес-структур, позволяющее концентрировать потенциал каждого субъекта отношений для решения локальных и общих проблем друг друга.

По аналогии вертикальная интеграция в профессиональном образовании предполагает учебно-научный комплекс, объединяющий учреждения среднего общего образования, начального, среднего, высшего профессионального образования («Школа-Колледж-Вуз»), а также послевузовского дополнительного профессионального образования; он представляется как открытая социально-педагогическая система, предполагающая многообразие связей, как внешних (с окружающей социальной и природной средой), так и внутренних, присущих сложной

структуре. Если такой комплекс дополнить академическими и отраслевыми научно-исследовательскими учреждениями, проектными и конструкторскими организациями, научно-производственными объединениями, то он предстанет в виде исследовательского университета.

Помимо вертикальной и горизонтальной интеграции в вузе может быть реализована внутренняя интеграция. Внутренняя интеграция подразумевает образование малых предприятий в структуре университета, функционирующих на его основе, использующих его аудиторный фонд и основные средства и привлекающие к своей работе студентов данного вуза.

Реализация формирования и развития прогрессивных форм интеграции в образовании позволит перераспределить труд из менее производительного в более производительный сегмент экономики с сохранением высокой производительности; более полно использовать человеческий капитал и согласовать взаимодействие между рынками труда и образования, стимулировать инвестиции в профессиональное обучение, в человеческий капитал со стороны предприятий; решить проблемы, связанные с подготовкой студентов и их быстрой адаптацией к производственной деятельности, поможет предотвратить отток молодых специалистов из региона, а также будет способствовать привлечению ресурсов предприятий для развития вузов. Поэтому необходимо создание эффективного механизма реализации и развития интеграционных связей образовательных учреждений и бизнес-сообщества в условиях глобализации и сетизации экономики, коммерциализации профессионального образования, а также оценка экономической эффективности формирования и развития научно-образовательных инновационных форм интеграции вузов и бизнес-сообщества.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Апуневич О.А.

доцент кафедры психологии Череповецкого государственного университета (г. Череповец)

Сложность и многоаспектность деятельности практического психолога порождает множество проблем, среди которых одной из наиболее актуальных является проблема совершенствования профессиональной практической подготовки психологов на этапе вузовского обучения. В значительной мере она обусловлена отсутствием детально разработанной модели профессиональной компетентности практического психолога [2], [4].

В дополнение к традиционно рассматриваемым недостаткам современного высшего образования (низкая инструментальность и практичность получаемых знаний; уровень освоения профессионального опыта не поднимается выше уровня воспроизведения; недостаточное использование проблемно – исследовательских заданий в обучении и т.д.) отметим наиболее важные, на наш взгляд, проблемы в существующей подготовке студентов-психологов:

- в содержании психологического образования крайне запущенным остается вопрос об оптимальном соотношении теоретической и практической подготовки;
- при существующей организации учебного процесса в вузе студенты не являются полноценными субъектами профессиональной подготовки и несут ответственность лишь за степень готовности к исполнительской части деятельности;
- существующие системы учебно-профессиональной и профессионально-практической деятельности не являются структурно-релевантными;

- цели, содержание и методы подготовки будущих психологов до сих пор не являются до конца отрефлексированными в современной науке.

Очевидно, что перечисленные проблемы в значительной мере обусловлены отсутствием детально разработанной модели профессиональной компетентности практического психолога. Нами профессиональная компетентность определяется как сложная динамическая система, которая включает в себя профессиональные знания, умения, навыки, способности, а также совокупность личностных качеств, позволяющих психологически грамотно решать как профессиональные задачи, так и собственные психологические проблемы. В качестве ведущих составляющих личностного уровня профессионально-психологической компетентности мы выделяем следующие интегральные личностные характеристики: мотивационно-смысловые установки, уровень развития самосознания, самопринятие, личностная идентичность, установка на саморазвитие и самосовершенствование [1], [3].

Развитие указанных интегральных смыслообразующих личностных характеристик у студентов - психологов рассматривается в качестве приоритетного направления в вузовской подготовке и той основой, на которой базируется оптимальное функционирование операционального уровня – системы знаний и умений. Основываясь на имеющихся исследованиях и собственном опыте работы, нами была пересмотрена система обучения студентов - психологов с целью развития у них личностного уровня профессиональной компетентности. В основу были положены психодидактические принципы (как наиболее общие положения, определяющие направления организации, содержания, форм, методов работы по подготовке психологов с учетом механизмов развития личности и конкретных условий ее включения в учебный процесс): интегрально - проблемный,

идентификационно - вариативный, рефлексивно - конструктивный.

Интегративно – проблемный принцип заключается в том, что, используя проблемные ситуации разного уровня, преподаватель способствует задействованию интегративных механизмов личности студентов. Идентификационно - вариативный психодидактический принцип реализуется на уровне преподавателя в варьировании содержания той или иной психологической школы или теории, в рекомендации учебной литературы, в использовании различных форм, средств и методов преподавания; на уровне студента – в возможности предложить свой взгляд при ответе на семинаре или выполнении практического задания. Рефлексивно – конструктивный принцип предполагает такое конструирование содержания, форм и методов учебной работы, которое уже изначально предполагает задействование рефлексивных механизмов, позволяющих студенту более четко осознать основание собственной деятельности, причины, побуждающие поступать, тем или иным образом, достоинства и недостатки личностного плана и выбранных способов деятельности при решении профессиональных задач.

Накопленный на первом этапе исследовательской работы положительный опыт реализации данных принципов в процессе преподавания комплекса учебных дисциплин («Возрастная психология и психология развития», «Педагогическая психология», «Психодиагностика», «Основы психологического консультирования») нашел свое осмысление и отражение в методических рекомендациях по данным курсам. На втором этапе была поставлена задача внедрения психодидактических принципов в процесс организации и проведения учебных практик студентов – психологов. Одной из наиболее сложных в организационном отношении является самая первая из всех практик - учебно – ознакомительная, цель которой заключается в ознакомлении студентов со спецификой деятельности психологической службы

в учреждениях различного профиля. В ходе практики решаются следующие задачи:

1. Получение будущими психологами конкретно-практических представлений о деятельности психологической службы учреждений различного типа, специфике их организации, проблемах, характере деятельности.
2. Углубление и закрепление теоретических знаний, полученных студентами при изучении психологического цикла ОПД и применение их при решении конкретных психолого-педагогических проблем.
3. Развитие профессионально значимых качеств личности практического психолога, интереса и мотивации к профессии, осознания ее личностной и социальной значимости.

За время прохождения практики студенты знакомятся с практическим опытом и спецификой работы практических психологов учреждений разного типа; проводят самостоятельный анализ содержания практической работы психологов, их трудностей и проблем. Руководителями практики организуются встречи - лекции студентов со специалистами, работающими в различных типах психологических служб города. По возможности, лекции сопровождаются экскурсионными выходами студентов на предприятия, на которых работают приглашенные специалисты. После таких встреч методистами проводятся практические занятия, на которых в форме свободного диалога обсуждаются преимущества, специфика, трудности работы в психологических службах различного профиля, выявляются личностные предпочтения студентов к практической работе в той или иной области. Свои размышления студенты оформляют в виде творческих проектов психологических служб. С учетом сказанного, нами были разработаны методические рекомендации к проведению учебно – ознакомительной практики, в основу которых были положены выше рассмотренные психодидактические принципы. Организация

данного вида учебной практики на основе психодидактических принципов, задействования и учета комплекса интегральных смыслообразующих личностных характеристик студентов, составляющих ведущую подструктуру профессиональной компетентности, имеет вполне выраженный положительный эффект и может рассматриваться как определенное продвижение по пути создания развивающих технологий вузовского обучения.

Список литературы:

1. Бодров В. Я. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.: Ярославль, 2001. – 280 с.
2. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – с. 80 – 87.
3. Красило А.И., Новгородцев Л.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. - М.-Воронеж, 1995.
4. Матвеева Л. Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: Автореф. Дис. психол. наук. – М., 2004.

РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Боравкова С.Н.

учитель русского языка муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (г. Мурманск)

Колесникова Л.И.

учитель физики муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (г. Мурманск)

Единый государственный экзамен - это новая реальность в нашем образовательном пространстве. Проблемы подготовки к ЕГЭ - это поле деятельности не только педагогов, но и психологов. ЕГЭ радикально отличается от привычной формы проверки знаний.

Подготовка к единому государственному экзамену является одной из основных проблем выпускников. По своей сути ЕГЭ является своеобразной проверкой знаний, социальной и психологической готовности школьников к постоянно меняющимся условиям современной реальности [1, с.10]. Несмотря на то, что успешное прохождение учащимися ЕГЭ - важнейшая составляющая общей цели преподавания учебных дисциплин, главным остается формирование интереса к предмету. Практика показывает, что при достаточно интенсивной подготовке учащихся к экзаменам, при наличии у него заинтересованности в максимально успешной сдаче ЕГЭ, результат не будет высоким, если у ребенка отсутствует интерес к предмету [2, с.6-7]. Успешно освоить предмет и сдать экзамен возможно лишь при систематических занятиях и эффективной организации учебного процесса. Работать с детьми, имеющими достаточно высокую мотивацию к учению интересно, но и ответственно, т.к. они нацелены на высокий результат. Объем знаний, круг умений, которым должны владеть учащиеся к этому моменту, зафиксированы в обязательном минимуме содержания образования и в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта [4, с. 3].

Процедура прохождения ЕГЭ - деятельность сложная, отличающаяся от привычного опыта учеников и предъявляющая особые требования к уровню подготовки. Поэтому большая роль при подготовке к итоговой аттестации отводится факультативным занятиям, которые дают возможности учитывать индивидуальные особенности и возможности учащихся, повысить степень их самостоятельности. При выборе методов обучения на факультативных занятиях следует обратить внимание на активизацию мышления учащихся, развитие самостоятельности в различных формах ее проявления. На таких занятиях материал изучается более углубленно, выходит за рамки учебника, позволяя тем самым расширить творческий потенциал, кругозор обучающихся [3, с.7].

Факультативный курс должен реализовываться в органическом единстве не только образовательную, но и воспитательную и практические цели.

Школа дает выпускнику предметные знания. Но очень важным является создание предпосылок для успешности дальнейшей жизни выпускника, которая во многом определяется выпускными экзаменами. Подготовка к ЕГЭ очень сложно осуществлять только в урочной плоскости, большая роль принадлежит внеклассной работе. Организация внеурочной работы не может быть ориентирована только на развитие интереса учащегося к предмету, необходимо помнить и ориентировать учащихся на выбор профессии, большое значение в котором играет правильный выбор и качественная подготовка к ЕГЭ.

Список литературы:

1. Грибов В.А., Ханнанов Н.К. ЕГЭ-2012// М.: Эксмо, 2011. - С.10-11
2. Кабардин О.Ф., Орлов В.А. Методика факультативных занятий по физике// М.: Просвещение, 1988. - 240 с.
3. Львов В.В., Егораева Г.Т., Пучкова Л.И. Типовые тестовые задания. ЕГЭ – 2012// М.:«Экзамен», 2012. - С. 7-12
4. Сборник нормативных документов. Федеральный компонент государственного стандарта. Примерные программы по русскому языку, физике. // М.: Дрофа, 2008. - С. 4.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЭТАПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ¹

Гаврилин А.В.

профессор, директор филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Владимир)

Важнейшей проблемой развития управленческого корпуса системы образования является отсутствие управленческой подготовки. В основном они назначаются из учителей и соот-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ. Грант № 10-06-00760а

ветственно их профессиональное становление как руководителя начинается практически с нуля и проходит ряд стадий.

1. Стадия *адаптанта* - это вхождение в профессию (адаптация человека к профессии). Вновь назначенный по должности руководитель по своей сути руководитель-стажер. Он должен адаптироваться к новой должности, понять границы своих прав и обязанностей, пройти весь стандартный управленческий цикл, увидеть к каким последствиям и результатам ведут те или иные управленческие решения, освоиться в новой системе отношений, столкнуться с ситуациями, когда его решения неоднозначно воспринимаются в коллективе и т.д. и т.п. Он знакомится с законодательными и нормативными документами, которыми следует руководствоваться в своей работе, приобретает информированность о роли руководителя, осваивает основы теории управления (особенно если попадает на курсы повышения квалификации).

Обычно этот этап занимает учебный год – как основную целостную структурно-организационную и временную единицу учебного процесса и жизни школы. Однако зачастую требуется и «повторный курс обучения».

На этом этапе руководитель еще не может похвалиться успехами. Если отдельные достижения у школы и есть, то обычно их еще не связывают с именем нового директора. К концу данного этапа руководитель осваивает функционал руководителя, понимает, что от него требуется в данной роли и выходит на уровень руководителя, который уже не бросается из одной ситуации в другую, а может планомерно функционировать как руководитель.

2. Стадия *интернала* - это вхождение в профессию руководителя в качестве полноценного коллеги, способного работать стабильно. Он приспособился к должности, у него сложилась индивидуальная профессиональная норма, стиль деятельно-

сти. На этом этапе формируется "планка" самореализации, которую в дальнейшем руководитель пытается приподнять.

На этой стадии, коллеги воспринимают его как "своего среди своих", как полноценного члена профессионального сообщества. Он уже не только теоретически знает свой функционал, но и освоил стандартные ситуации, умеет организовать достаточно стабильную работу школы, достаточно успешно справиться с неожиданными проблемами. У него появляется эскизное видение будущего школы. Одним словом, данный руководитель овладел управленческой грамотностью и может на основе проблемного анализа формулировать конкретные цели и задачи по развитию школы. На этом этапе и сам руководитель, и школа могут добиваться отдельных эпизодических успехов, но директор считается «просто хорошим». Если позволяет возраст его считают «подающим надежды», в противном случае, часто не замечают. К сожалению, значительная часть наших руководителей «застревает» на этом этапе профессионального становления.

Если руководитель не останавливается в своем профессиональном развитии, рефлексиирует свой опыт, извлекая из него уроки, и целеустремленно стремится к успеху, то он выходит на уровень компетентного управленца-профессионала, мастера.

3. Стадия *мастера*, когда о руководителе можно сказать: "лучший" среди "нормальных", среди "хороших", т.е. директор заметно выделяется на общем фоне. Он работает как бы без напряжения – внешне "легко", эффективно применяет освоенные технологии. Это уровень творчества, когда, например, некоторые директора начинают даже переживать и волноваться из-за того, что, освоив какие-то приемы и формы работы, могут успокоиться и остановиться в своем развитии.

Однако к этому этапу руководитель уже отлично понимает, что добиться успеха сразу на всех направлениях и быть одинаково компетентным во всех аспектах управленческой деятельности невозможно. В силу различных внешних обстоятельств, личных пристрастий, интересов или способностей директор (иногда даже не вполне осознавая это) выбирает то или иное направление развития школы в качестве стратегического и соответственно свою творческую активность и основные усилия в своей управленческой деятельности сосредотачивает на данном направлении.

На основе форм и методов управленческой деятельности, за счет которых руководитель стремится обеспечить достижение стратегических целей школы, можно выделить три таких направления.

3.1. «Директор-менеджер». Такой тип руководителей добивается успеха через организацию целеустремленной, слаженной работы всего коллектива, используя для этого положения теории управления (менеджмента).

3.2. «Директор-наставник». Эти руководители в центре своего внимания держат обеспечение условий профессионального роста каждого педагога, а их успешная работа, в свою очередь, обеспечивает успешность школы.

3.3. «Директор-исследователь». Директора, принадлежащие к данной категории, направляют свои основные усилия на апробацию новых методов работы, изучение различных факторов, воздействующих на школу и поиск адекватных ситуации моделей развития.

4. Стадия *авторитета* означает, что директор стал "лучшим среди мастеров". Естественно, не каждый руководитель достигает этого уровня².

² Объективные и субъективные предпосылки достижения этого уровня выходят за рамки тематики данной статьи и рассмотрены в других работах.

Это уровень не только профессиональной самореализации, но и творческой самоактуализации (по Маслоу) себя как Личности. Это предполагает, что руководитель в своей работе нашел возможности и силы реализовать свою главную жизненную идею.

Если на предыдущем этапе, мы отмечали успехи руководителей в каком-то из направлений деятельности (как бы ведущем для школы), то, достигнув профессиональной вершины, они создают авторские школы, которые на хорошем счету у всех (коллег, руководства, родителей, социальных партнеров и т.д.) и практически по всем показателям.

В зависимости от того, по какому из обозначенных нами выше концептуальных направлений руководитель пришел к успеху, с достаточной долей условности, можно выделить три категории директоров авторских школ.

4.1. Дирижер. Данный руководитель создает в школе условия для развития, а так же команду единомышленников и виртуозно руководит (дирижирует) ансамблем педагогов. На первом плане здесь личность самого директора. Он *успешный директор*.

4.2. Патриарх. Данный руководитель, в первую очередь, выращивает целую плеяду «звездных» педагогов в школе. На первом плане здесь личность, стабильность и успех всего коллектива, а он *директор успешной школы*.

4.3. Новатор. Для данного типа директоров на первом плане поиск и творчество. Соответственно это ценится в педагогах, и они работают в рамках авторской концепции директора, реализуя его идеи. Это директор *успешно реализующий авторские проекты*.

Несмотря на такие принципиально разные пути развития школ и внешние проявления успеха руководителей, общим для всех этих подходов, является то, что директор являет собой не

просто великолепного управленца, но превращается в Учителя учителей, способного передать лучший свой опыт педагогам и воплотить в них часть своей души (лучшую часть души).

СТРУКТУРА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Гошева Е.Н.

*доцент кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин
филиала Столичной финансово-гуманитарной академии
(г. Мурманск)*

Внимание к диагностическим компетенциям связано с особым характером педагогической деятельности. Педагогическая деятельность – гностическая, прогнозирующая, созидаящая. Умение понимать ребенка, его психическое состояние, умение наблюдать, фиксировать, анализировать, сопоставлять психологические факты о нем занимают важное место в структуре профессиональной деятельности воспитателя, входят в структуру профессиональной компетентности педагога.

Значение диагностических компетенций существенно возросло из-за внедрения в последние годы в дошкольное образование идей развивающего и личностно-ориентированного подходов, в рамках которых важнейшими задачами воспитания и обучения провозглашается развитие сознательной, активной, творческой личности, развитие, в первую очередь, способностей, а не усвоение знаний, умений и навыков.

Целостной структуры диагностических компетенций воспитателя до последнего времени исследователями не предложено, выделяются лишь некоторые его компетенции в сфере диагностики, которые включаются или в отдельные компоненты общей структуры профессиональной компетентности (Захарова

Г.И., 1998; Атнахова Л., 2008, Ильязов М.Д., 2008), или в структуру социально-педагогической компетентности педагога (Васильева А.Н., 2004; Р.К.Малинаускас, В.П.Гудонис, Ш.А. Шнишнирас, 2007; и др.).

Диагностические компетенции будущих воспитателей ДОУ имеют свои особенности, отличные от аналогичных компетенций учителя. Эти особенности определяются общими положениями возрастной психологии об особенностях развития в детском возрасте, сложившейся в психолого-педагогической науке концепцией дошкольного детства, особенностями организации образовательного процесса в детском саду (отсутствие предметной системы обучения), спецификой профессионально-педагогических функций воспитателя (наличие функций создания педагогических условий для успешного воспитания детей и материнской функции).

В целом, структура диагностических компетенций построена нами с учетом следующих положений:

- идей структурно-функционального и компетентностного подходов к рассмотрению профессионально-педагогической деятельности (Н.В. Кузьминой, 1967; В.П.Симонова, 1999; Д.С. Ермакова, 2011; и др.);
- представления об общей структуре диагностического процесса (Н.И.Шевандрин, 1998; Ян тер Лаак и Гирарда Брюгман, 1999; Н.Я. и М.М.Семаго, 2000; и др.);
- представления об основных сферах психики (личность, интеллект и т.д.) и видах деятельности дошкольников (А.А. Люблинская, 1971; Л.А. Венгер и В.С.Мухина, 1988; Д.Б. Эльконин, 1989; и др.);
- положения о том, что деятельность является не только условием развития, но и способом изучения психики, поэтому учитывались специфически дошкольные виды деятельности - игра, рисование, конструирование и др. (Л.А. Венгер и В.С.Мухина, 1988; и др.);

- представления о традиционных методах диагностики детей воспитателем и способах обобщения полученных результатов (Л.А.Божович, 1960; А.А.Люблинская, 1971; А.В. Запорожец и Т.А.Маркова, 1980; и др.).

Структура диагностических компетенций будущего воспитателя ДОУ может быть определена как состоящая из пяти компонентов, каждый из которых включает в себя ряд частных явлений (таблица 1).

В целом, с нашей точки зрения, диагностические компетенции представляют собой совокупность мыслительных и практических действий и операций, соответствующих логике диагностического процесса, обеспечивающих успешное изучение личности и деятельности детей с использованием определенных диагностических методов и методик, а также позволяющих анализировать собственную диагностическую деятельность и перспективы ее развития. Диагностические компетенции являются сквозными обще профессиональными компетенциями. Они обеспечивают управление педагогическим процессом и взаимосвязь всех остальных профессионально - педагогических компетенций.

Таблица 1

Структура диагностических компетенций воспитателя дошкольного образовательного учреждения

Компонент	Умения	Функции
I. Проектировочный	1. Строить диагностическое обследование	Ориентирование и планирование практических действий по осуществлению диагностики

II. Содержательно - организационный	1. Устанавливать контакт с испытуемым. 2. Использовать методы психолого-педагогического обследования для изучения как отдельных сторон, так и психического развития ребенка в целом	Организация и регулирование эффективного взаимодействия участников обследования
III. Аналитико-результативный	Проводить анализ и обобщение результатов диагностики.	Контроль за диагностической деятельностью, анализ и обобщение полученной информации
IV. Прогностический	1. Определять пути дальнейшего развития ребенка.	Прогнозирование развития личности ребенка и педагогической деятельности
V. Рефлексивный.	1. Анализировать уровень сформированности диагностических компетенций и знаний в сфере психолого-педагогической диагностики. 2. Вносить изменения в свою деятельность на основе проведенного анализа	Познание и анализ явлений собственного сознания и деятельности.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООБРАЗОВАНИИ И ЕГО ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ

Демин Н.Е.

директор филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Орск)

В мировом педагогическом процессе внимание субъектов образования постепенно переносится с передачи информации на самостоятельное осуществление ее поиска и применения в целях личностного саморазвития. В современной России такая

направленность педагогического познания приобретает инновационный характер разработки стратегии ориентации будущего специалиста на сознательный выбор профессионального самообразования, как наиболее перспективного способа осуществления профессиональной карьеры.

Принятие положений Болонского процесса привело в нашей стране к разработке стандартов третьего поколения в высшей школе, реализация которых без самообразовательной деятельности студентов практически невозможна. Профессиональная конкуренция требует от будущего специалиста постоянного пополнения знаний, как результата самообразования, диктует «обучение на протяжении жизни» (life long learning), признанное высшей ценностью личностного и профессионального развития индивида, создание проекта усвоения студентами этого процесса в ходе профессионального образования. Необходимость профессионального самообразования как оптимального способа саморазвития декларируется в нормативных документах – Законе РФ «Об образовании», Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, в послании президента Федеральному собранию РФ (ноябрь 2009 года).

Однако в теории и методике высшего профессионального образования раскрытие компетентности как системы компетенций профессионала недостаточно соотнесено с процессом профессионального самообразования личности и информационной поддержкой данного процесса. Современная тенденция высшего профессионального образования такова, что предполагает пересмотр его содержания, переход на кредитно-модульную систему организации обучения. Новая организация учебного процесса стимулирует усиление значимости профессионального самообразования, диктует необходимость изуче-

ния его функций, содержания, средств, информационной поддержки данного процесса, как важнейшего ресурса повышения его эффективности.

Решение данной проблемы подготовлено предшествующим развитием науки.

Разработана стратегия методологии изучения человека с позиции его открытости миру в процессе самопознания и самореализации (Н. Бубер, К.Роджерс, М. Хайдеггер, М.М. Бахтин, И.А. Ильин, В.С. Соловьев).

Вскрыты психологические (С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков) и социальные (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, М. С. Каган, М. К. Мамардашвили, Н.Д. Никандров, В. А. Сухомлинский) предпосылки самообразования как особого вида деятельности, определяющей путь построения индивидуальной траектории жизни.

Организационные аспекты самообразования изучали Т. Г. Браже, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Шубинский, И. Ф. Харламов.

Понимание механизмов самообразования создали исследования К. А. Абульхановой-Славской, Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, В. П. Зинченко, А. К. Марковой, А. Маслоу, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, А. Э. Симановского, С. Д. Смирнова, Ю. Б. Татанова, А. В. Хуторского, Г. Д. Чистяковой, Н. М. Яковлевой.

Понятие поддержки и разных ее видов, в том числе и информационной поддержки рассматривали Е.В. Бондаревская, И.Д. Демакова, И.А. Зимняя, С.В. Кульневич, А.В. Мудрик, А.А. Реан, В.А. Сластенин).

Анализ современной теории и практики подготовки специалистов выявляет следующие противоречия между:

- возросшей значимостью профессионального самообразования будущих специалистов в учебной и про-

фессиональной деятельности и отсутствием научно обоснованной модели информационной поддержки данного процесса;

- стремлением теории и методики профессионального образования к разработке содержания информационной поддержки профессионального самообразования студентов и фрагментарностью педагогического обеспечения связи самообразовательной деятельности с профессиональным развитием личности.

Таким образом, в системе подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего самостоятельностью в проектировании и осуществлении процесса собственной профессиональной самореализации возникла проблема, которая заключается в раскрытии педагогических условий информационной поддержки профессионального самообразования будущих специалистов.

Профессиональное самообразование студентов является средством профессиональной самореализации личности и осуществляется в ситуациях проектирования ими последовательности усвоения, переработки и систематизации профессионально значимой информации по самопознанию и саморазвитию в качестве субъектов профессиональной деятельности. Профессиональное самообразование как вид деятельности включает основные виды опыта ее осуществления: поиска и отбора профессионально значимой информации (информационно-аналитический опыт), определения ценности учебной информации для профессионального развития (проектировочный опыт), переосмысления жизненных планов и перспектив (прогностический опыт), оценки соответствия профессиональным требованиям (рефлексивный опыт), определения приоритетов профессионального пути (преобразовательный опыт).

Возможности информационной поддержки профессионального са-

мообразования будущих специалистов обусловлены его содержанием и заключаются в создании: пространства поиска информации о путях и средствах самообразования; стратегий развития компетентности в самопознании и саморазвитии личности в профессиональной сфере; программы поиска необходимой информации о профессионально значимых качествах личности; набора диагностик развития разных видов профессиональных компетенций по избранной специальности; комплекса профессионально значимых производственных задач, предполагающих акмеологические достижения личности.

Информационная поддержка профессионального самообразования будущих специалистов становится эффективной, если направлена на выработку умений самообразовательной деятельности (информационно-аналитические, самоорганизации, рефлексивные) и создает базу познания реалий профессиональной деятельности (учет уровня и темпов развития общества, реализация возможностей науки и практики, расширение спектра целей самообразовательной деятельности, соотнесение характера самостоятельной работы студентов с продуктивностью предыдущего этапа обучения, эффективность самообразовательной деятельности при различной длительности обучения).

Увеличение роли интерактивных методов обучения в обстановке взаимодействия, регламентация характера и объема учебного материала, поощрение творческого поиска профессионально значимой информации способствуют повышению качества проектирования и реализации профессионального самообразования будущими специалистами.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ТРЕХМЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Закирова Л.Р.

доцент кафедры туризма Московского государственного лингвистического университета (г. Москва)

Современная концепция высшего профессионального образования требует качественной подготовки специалистов, соответствующих новым требованиям, предъявляемым к современной профессиональной деятельности. Для повышения профессиональной компетенции будущих специалистов необходимо реализовать главные идеи реформирования высшего образования, одним из направлений которого, является внедрение в образовательный процесс компьютерных технологий.

Мультимедийные возможности современной информационной среды

позволяют формировать сообщения, для восприятия которых используются

зрение и слух, однако, сегодня зрительная составляющая доминирует, поэтому развитие способности графического представления информации имеет большое значение. Возникает необходимость внедрения инновационных образовательных инструментов в подготовку специалистов гуманитарных профессий. Последние технологические достижения в компьютерной графике сделали реальностью разработки трехмерных представлений данных, а бесконечные объемы этих данных во всемирной паутине потребовали таких представлений. Эти факторы ускорили процесс разработки новых систем трехмерной визуализации абстрактных данных [4, с.29].

Современный уровень развития компьютерной техники позволил реализовать инновационные методы обучения, ин-

терактивно моделирующие реальные объекты с применением средств компьютерной визуализации. Изучение трехмерной модели какого-либо объекта представляет собой наилучшее возможное приближение к изучению реального объекта и является наиболее действенным способом повышения эффективности обучения, так как большую часть информации человек получает от органов зрения.

Результатом визуализации трехмерных моделей различных объектов стало создание различных «виртуальных проектов» – информационных систем, интерактивно моделирующих объекты и их существенные для изучения свойства. Использование виртуальных лабораторий в обучении специалистов позволило учесть следующие аспекты[3]:

- активность – образовательный проект побуждает слушателей к собственной учебно-исследовательской работе, предоставляет им возможность систематизации приобретенных знаний и навыков, а также возможность реализации своего интеллектуального потенциала и способностей;
- доступность – учебный материал, реализованный с использованием информационных технологий, подразумевает переход от простого к сложному с учетом уровня начальной подготовленности обучаемого.

Применение подобного подхода к обучению прививает будущим специалистам практические навыки анализа и синтеза, в целом позволяет развивать способности пространственного мышления.

Использование компьютерных технологий трехмерного моделирования объектов позволяют изучать дисциплины с применением новых методов [2]:

- практико-ориентированное обучение – решение студентами реальных профессиональных задач;
- интерактивные формы обучения – имитация процессов профессиональной деятельности. Слово «интерактивные» является ключевым в данном определении, указывая на динамический характер обучения.

В 2009 году был создан консорциум университетов России, внедряющих технологии трёхмерного моделирования и виртуальной реальности (VR 3D), в который вошли ведущие российские ВУЗы (МГЛУ, МГСУ, МАРХИ, МГУПС и другие)[5]. Особенно заметным в этой области оказался опыт Московского государственного лингвистического университета, построившего лабораторию, в которой учащиеся воспринимают трехмерное изображение с экрана при помощи специальных очков. МГЛУ выделился не только в России – он оказался первым лингвистическим вузом Европы, использовавшим трехмерные технологии.

Для лаборатории создаются интерактивные виртуальные приложения по обучению на кафедрах туризма, лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики, мировой культуры, уголовно-правовых дисциплин и на военной кафедре. По мнению многих преподавателей вуза, после появления лаборатории заметно возросла посещаемость.

Применение технологий виртуальной реальности для образования основано на моделировании образовательной среды, максимально приближенной к реальной профессиональной практике. Интеллектуальное погружение в такую виртуальную модель среды помогает студенту глубже понять суть явлений, процессов, событий и повысить эффективность усвоения учебного материала. Проведение занятий в этой среде вырабатывает устойчивые профессиональные навыки поведения в типовых и нестандартных ситуациях. Каждый из этих учебных

материалов предполагает не только просмотр с целью погружения, но и выполнение интерактивного задания, теста.

Самой сложной задачей для интеграторов (компания AUVIX) оказалось создание контента – учебных приложений для факультетов, который бы использовался и на лекциях, и на практических занятиях. При отсутствии опыта создания подобных проектов не только в России, управиться очень сложно. Однако сотрудники МГЛУ предоставили интеграторам большой запас методических материалов. В результате совместной работы с пятью компаниями-производителями контента, задача была выполнена.

Повышение качества профессиональной подготовки будущих высококвалифицированных специалистов зависит от организации образовательного процесса и требует, прежде всего, подготовки преподавателей новым технологиям. Необходимо уловить новые тенденции и корректировать технологии обучения в соответствии с социальным заказом.

Список литературы:

1. Беликов, В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности студентов: учебное пособие. – Челябинск: Издательство ЧГПИ «Факел», 1994.
2. Бережнова, Е. В., Краевский, В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов – М.: АСАДЕМА, 2005.
3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании – М.: Асадема, 2005.
4. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики: сборник материалов научно-практической конференции. Ч. 2. КОМПАС-3D в образовании /отв. ред. А. А. Богуславский. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2010. – 141 с.
5. <http://it-daily.ru/read.php?id=25065>

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Зверякова С. В.

аспирантка Вологодского государственного педагогического университета (г. Вологда)

Гуманизация образовательной сферы актуализировала значительное количество вопросов, ряд из которых не имеет готовых ответов. Перед педагогами поставлены задачи осуществления личностно-ориентированного подхода, построения в ходе педагогического процесса субъект-субъектного взаимодействия, поддержки личностного роста ребенка в образовательной работе. В структуре отношений обычно анализируются аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Разработка проблемы педагогического отношения к детям в отечественной психологии осуществлялась А. А. Бодалевым, Н.А. Березовиным, Я.Л. Коломинским, М.И. Лисиной, Д.В. Ольшанским, А.А. Русалиновой, Э.Б. Соколовой и др.

Продуктивность работы учителя во многом определяется его успешностью в педагогическом общении, а условием успешности общения, по мнению А.А. Бодалева, является развитие такой направленности личности, при которой «другие люди стояли бы не на периферии, а непременно в центре складывающейся у него системы ценностей» [3, с. 10]). Исследователи (Е.П. Ильин, В.А. Кан-Калик и др.) отмечают, что педагогическое общение включает в себя как эмоциональные, так и ценностно-ориентационные компоненты. Значит, общительность как свойство личности можно считать необходимым профессионально личностным качеством педагога и говорить о мотивационной готовности к педагогическому общению, когда центральное место в иерархии ценностей занимает «общение с ребенком на основании глубокого понимания его личности» [3, с. 73].

Проблема личности педагога и специфики его взаимодействия с детьми является традиционной для современной психологии. Начиная с работ Н.Ф. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и, заканчивая исследованиями А.К. Марковой, Л.М. Митиной и многих других, «активно изучаются направленность личности учителя, его профессионально-значимые качества, педагогические способности, профессиональное мышление, воображение, особенности общения, структура деятельности, профессиональная компетентность, стиль руководства и деятельности, тип отношения к детям и т.д.» [4, с. 3]. В.Г. Маралов отмечает, что стиль руководства, типы отношения к детям, общения, индивидуальный стиль педагогической деятельности долгое время исследовались как самостоятельные проблемы - безотносительно к тому, в рамках какой образовательной парадигмы и какой модели взаимодействия они реализуются. В отечественной образовательной системе преобладала именно учебно-дисциплинарная модель. Исходя из результатов исследования учёного и его сотрудников, убедительно доказывается необходимость ее смены на модель личностно-ориентированного образования и педагогического взаимодействия. Этому во многом способствовала и деятельность педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, СИ. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.). В последующем интеграция науки и практики вылилась в новый подход, получивший название личностно-ориентированного подхода. Разработки Е.В. Бондаревской, В.В. Зайцева, А.Г. Козловой, В.Г. Маралова, В.А. Петровского, В.А. Ситарова и др. утвердили его в качестве приоритетного. Введение понятия «модель педагогического взаимодействия» потребовало выделения тех логических оснований, на основе которых осуществляется дифференцировка разных моделей, которые отражены в таблице 1 [4, с. 13].

Таблица 1

Модели педагогического взаимодействия по В.Г. Маралову

Признаки	Учебно-дисциплинарная модель	Личностно-ориентированная модель	Либерально-попустительская модель
Субъект деятельности	Педагог	Педагог и ребенок	Ребенок
Способ разрешения противоречия	Принуждение (со стороны педагога)	Сотрудничество	Принуждение (со стороны ребенка)
Стиль руководства	Авторитарный	Демократический	Либеральный
Качества ребенка	Исполнительность	Инициатива и исполнительность	Спонтанная активность
Приоритет деятельности	Преподавание	Преподавание и учение	Учение

Анализ связей показывает, что они могут быть субъект-объектными, субъект-субъектными и объект-субъектными, а в качестве способа преодоления основного противоречия, которое возникает в процессе взаимодействия, - принуждение или сотрудничество. Именно они определяют своеобразие стиля управления, выделение в качестве таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать, акцентирование внимания либо на деятельность педагога, либо на деятельность ребенка, либо на их совместную деятельность. Это все позволило ввести новое понятие, а именно понятие «ориентированность» (И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова, В.Г. Маралов, Р.А. Самофал и другие). Под ориентированностью педагогов на ту или иную модель взаимодействия с детьми авторы понимают осознанное или менее осознанное принятие ее в качестве приоритета своей деятельности. Результаты проведенного исследования показывают, что

ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с учащимися дает возможность учителю избежать

конфликтов. Он стремится учитывать индивидуальные особенности своих учеников, изучает их интересы, знакомится с родителями. В общении преобладает уважение к личности ученика, желание понять мотивы его поведения. Многие педагоги избегают демократического стиля общения, считая, что это приведет к нарушению дисциплины на уроках. Доброжелательность, справедливость по отношению ко всем школьникам, разумная требовательность педагога способствуют созданию благоприятного климата в классе. В таком случае учитель не меняет своих требований к поведению учащихся, не позволяет оскорблять и унижать слабых, а стремится помочь всем понять ценность каждого, придерживаясь принципов гуманизма. Наибольшую известность получили взгляды Ш.А. Амонашвили, он выдвинул принципы построения отношения с детьми на гуманных началах: управление обучением и всей жизнью детей с позиций их интересов, постоянное проявление веры в возможности и перспективы развития каждого ребенка, сотрудничество с детьми в процессе обучения, уважение и поддержка достоинства детей, принятие детей такими, какими они являются в реальности.

В настоящее время гуманистические идеи, личностно-ориентированный подход получили широкое распространение в практике работы школ и других общеобразовательных учреждений. В то же время внедрение личностно-ориентированных технологий сталкивается с известными трудностями. Это связано не столько с трудностями овладения ими, сколько с тем, что их освоение вступает в противоречие со сложившимся типом ориентированности. Ориентация педагогов на личностную или дисциплинарную модель взаимодействия с детьми является одной из проблем современной психолого-педагогической науки.

Обобщая результаты проведенного анализа педагогической деятельности, можно заключить, что она предстает как

своеобразная ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с учащимися дает возможность учителю избежать конфликтов. Он стремится учитывать индивидуальные особенности своих учеников, изучает их интересы, знакомится с родителями. В общении преобладает уважение к личности ученика, желание понять мотивы его поведения. Многие педагоги избегают демократического стиля общения, считая, что это приведет к нарушению дисциплины на уроках. Доброжелательность, справедливость по отношению ко всем школьникам, разумная требовательность педагога способствуют созданию благоприятного климата в классе. В таком случае учитель не меняет своих требований к поведению учащихся, не позволяет оскорблять и унижать слабых, а стремится помочь всем понять ценность каждого, придерживаясь принципов гуманизма. Наибольшую известность получили взгляды Ш.А. Амонашвили, он выдвинул принципы построения отношения с детьми на гуманных началах: управление обучением и всей жизнью детей с позиций их интересов, постоянное проявление веры в возможности и перспективы развития каждого ребенка, сотрудничество с детьми в процессе обучения, уважение и поддержка достоинства детей, принятие детей такими, какими они являются в реальности.

В настоящее время гуманистические идеи, личностно-ориентированный подход получили широкое распространение в практике работы школ и других общеобразовательных учреждений. В то же время внедрение личностно-ориентированных технологий сталкивается с известными трудностями. Это связано не столько с трудностями овладения ими, сколько с тем, что их освоение вступает в противоречие со сложившимся типом ориентированности. Ориентация педагогов на личностную или дисциплинарную модель взаимодействия с детьми является одной из проблем современной психолого-педагогической науки.

Обобщая результаты проведенного анализа педагогической деятельности, можно заключить, что она предстает как своеобразная

ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с учащимися дает возможность учителю избежать конфликтов. Он стремится учитывать индивидуальные особенности своих учеников, изучает их интересы, знакомится с родителями. В общении преобладает уважение к личности ученика, желание понять мотивы его поведения. Многие педагоги избегают демократического стиля общения, считая, что это приведет к нарушению дисциплины на уроках. Доброжелательность, справедливость по отношению ко всем школьникам, разумная требовательность педагога способствуют созданию благоприятного климата в классе. В таком случае учитель не меняет своих требований к поведению учащихся, не позволяет оскорблять и унижать слабых, а стремится помочь всем понять ценность каждого, придерживаясь принципов гуманизма. Наибольшую известность получили взгляды Ш.А. Амонашвили, он выдвинул принципы построения отношения с детьми на гуманных началах: управление обучением и всей жизнью детей с позиций их интересов, постоянное проявление веры в возможности и перспективы развития каждого ребенка, сотрудничество с детьми в процессе обучения, уважение и поддержка достоинства детей, принятие детей такими, какими они являются в реальности.

В настоящее время гуманистические идеи, личностно-ориентированный подход получили широкое распространение в практике работы школ и других общеобразовательных учреждений. В то же время внедрение личностно-ориентированных технологий сталкивается с известными трудностями. Это связано не столько с трудностями овладения ими, сколько с тем, что их освоение вступает в противоречие со сложившимся типом ориентированности. Ориентация педагогов на личностную

или дисциплинарную модель взаимодействия с детьми является одной из проблем современной психолого-педагогической науки.

Обобщая результаты проведенного анализа педагогической деятельности, можно заключить, что она предстает как своеобразная

деятельность с деятельностями, как деятельность второго порядка, как метадеятельность. Общение во всех его проявлениях длительное время является предметом пристального внимания и детального изучения в различных отраслях психологической науки. В личностно-ориентированном подходе условно можно выделить две стороны: ориентированность педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми; построение обучения и воспитания с максимальной актуализацией механизмов формирования личности учащегося: мотивации, ценностей, «Я-концепции», субъектного опыта. «Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми не предполагает кардинального пересмотра всей образовательной системы, но она требует от педагога постоянного личностного роста, изменения отношений, как к собственной личности, так и личности учащегося» [4, с. 237].

Список литературы:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб., 2000.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. -СПб.: Питер, 2009.
3. Лечиева М. И. Мотивационно-смысловые аспекты успешности в педагогическом общении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
4. 4. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред. В.Г. Маралова. - М: Академический Проект: Парадигма, 2005. - 288 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, НА ПРИМЕРЕ Г. ВОЛГОДОНСКА)

Иванов А.В.

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии
(г. Москва)*

На современном этапе развития современного общества приоритетное значение имеют человеческие ресурсы как интегративный фактор, определяющий эффективность взаимодействия физического капитала, природных ресурсов и технологий. Именно состав и структура трудового потенциала определяет социально-экономическое состояние общества, а состояние и результативность использования человеческих ресурсов определяют возможности его социально-экономического роста и развития. В связи с этим, особое значение приобретают исследования управления развитием человеческого капитала как основной характеристики человеческих ресурсов. К основным элементам человеческого капитала обычно относят следующие: капитал образования; капитал подготовки на производстве; капитал здоровья; обладание экономически значимой информацией; капитал миграции; мотивация хозяйственной деятельности [1]. Большинство исследователей сходятся во мнении, что базовой составляющей человеческого капитала является запас знаний [2]. Этим обусловлена тесная взаимосвязь уровня развития образовательных учреждений и экономического роста в стране. Существует своеобразная трактовка понятия «круг нищеты», предложенного Г. Зингером и Р. Пребишем [3], определяющая отрицательную динамику развития страны неразвитой системой образования: «отсталость системы образования - диспропорция рынка труда - низкая производительность труда - отсталость экономики - нехватка

ассигнований - отсталость системы образования». Как представляется, основной угрозой для российского общества станет снижение уровня развития человеческого капитала, связанного с указанным «кругом нищеты» и устойчивой зависимостью уровня образования и дохода, получаемого в течение всего периода жизни [4].

В качестве примера указанной тенденции приведем анализ местного рынка труда в г. Волгодонске. Обращение к данному муниципальному образованию обусловлено, во-первых, приоритетным положением города в составе Ростовской области (2-е место по социально-экономическим показателям), а во-вторых, достаточно динамичным развитием филиалов образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования на территории города.

Актуализация проблемы эффективного управления капиталом знаний в г. Волгодонске обусловлена тем, что в ближайшее время начнут реализовываться достаточно крупные инвестиционные проекты, связанные с созданием производств. Это завод по переработке зерна, мусороперерабатывающий завод и другие проекты. Администрация г. Волгодонска совместно с центром занятости и инициаторами этих проектов должны осуществлять управление обучением, переобучением и повышением квалификации для покрытия будущей потребности в кадрах местными специалистами и рабочими. В сложившихся условиях несбалансированности взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда необходимо использовать новые формы диалога работодателей и наемных работников, тем более, что г. Волгодонск обладает одним из немногих реальных конкурентных преимуществ – наличие учебной базы, где можно подготовить требуемых специалистов, что, в свою очередь, яв-

ляется важным фактором инвестиционной привлекательности территории.

Функционирование филиалов российских вузов на территории малых и средних городов должно быть ориентировано на потребности местного рынка труда в конкретных профессиях и специальностях.

На сегодняшний день, среди безработных г. Волгодонска 40% составляет молодежь в возрасте до 30 лет, что соответствует обозначенной выше тенденции, из которых 73% - специалисты с высшим и средним профессиональным образованием, 7% - выпускники учебных заведений. Причиной невостребованности специалистов является, прежде всего, несоответствие структуры спроса и предложения на местном рынке труда, о чем свидетельствуют следующие показатели: по профессиональной принадлежности среди безработных граждан 41% – рабочие профессии, 59% - должности специалистов, служащие и руководящие работники (56 чел. - бухгалтеры, 24 чел. – менеджеры, 46 чел. - специалисты разной специализации, 23 чел. – инженеры, 14 чел. – экономисты, 22 чел. – операторы ЭВМ и связи, 11 чел. – юристы и юрисконсульты, более 50 чел. работали директорами, начальниками, заведующими и их заместителями). Эти данные характеризуют специфику спроса на рабочие места.

Анализ вакансий, размещаемых в Центре занятости населения г. Волгодонска позволяет выявить структуру предложения рабочих мест. По оценкам указанной организации на ноябрь 2011г., востребованными являются квалифицированные рабочие следующих специальностей: монтажник технологических трубопроводов (118 вакансий), монтажник по монтажу стальных железобетонных конструкций (161), электросварщик ручной сварки (139), штукатур-маляр (25), водитель

автомобиля (68), плотник-бетонщик (128), повар (80), слесарь по сборке металлоконструкций (143), слесарь-сантехник (33), монтажник металлоконструкций (100), токарь (37), электромонтажник (119), бетонщик (184), электросварщик (88), сварщик аргоновой сварки (38), арматурщик (70), электрик (25), электрогазосварщик (69), каменщик (58), плотник (53), штукатур (39).

В то же время, среди выпускников местных вузов (филиалов) и ссузов, высшее профессиональное образование получили 643 чел. (32,7%), среднее специальное – 567 чел. (28,9%), начальное профессиональное – 754 чел. (38,4%). Таким образом, порядка 62% выпускников получили высшее и среднее профессиональное образование, тогда как более 80% потребности работодателей в кадрах приходится на рабочие специальности. Потребность работодателей в специалистах с высшим образованием по-прежнему значительно ниже, чем соответствующее предложение на рынке труда. Однако это не снимает потребности кадрового обеспечения муниципальной экономики высококвалифицированными кадрами, что в определенной степени демонстрирует недостаточный уровень подготовки специалистов с высшим образованием.

Список литературы:

1. Курганский С.А. Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003.
2. Лукичев Г.А. Развитие человеческих ресурсов – стратегическое направление обеспечения устойчивого экономического роста//Вестник МАН ВШ. №2. – Спб.: Изд-во СПбГТУ, 1997.
3. Браун Н.С. Воспроизводственный потенциал сферы формирования человеческого капитала (на примере рынка образовательных услуг). Дис. ... канд. экон. наук. – Ростов н/Д, 2001.
4. Нуреев Р.М. Экономика развития. Учебник. - М. Норма: 2008.
5. Вифлеемский А.Б. Экономика образования: В 2 кн. – М.: Народное образование, 2003.

ИЗМЕНЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА НА ПРОТЯЖЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Калинкина Е.М.

старший преподаватель кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Вологда)

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Актуальность этой проблемы возросла в связи с переходом страны на уровневую систему высшего образования. Возникла острая потребность в модернизации содержания образования, оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмысления цели и результата образования.

В последнее десятилетие в России делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но как личности и члена социума. Эта задача является особенно актуальной при подготовке студентов-психологов.

В профессиональном взаимодействии компетентного психолога с людьми, имеющими другое образование, мировоззрение, на первый план выходит личностная составляющая специалиста. В связи с этим при подготовке профессиональных психологов особое внимание необходимо уделять не только приобретению студентами высокой квалификации, но и формированию профессиональной позиции, картины мира, личностного отношения к предстоящей деятельности [2].

Исследования показывают, что в процессе получения высшего профессионального образования происходят весьма существенные трансформации в личностно-профессиональном становлении студентов-психологов. Оценить происходящие на

протяжении профессионального обучения личностные трансформации студента-психолога можно с помощью изучения его конструктивной системы.

Под конструктивной системой мы понимаем относительно устойчивый индивидуальный набор конструктов, которым пользуется человек для оценки и интерпретации происходящих с ним событий. Данное понятие ввел и разрабатывал Джордж Келли в теории, которая получила название психология личностных конструктов [1].

Приобретая новый опыт, человек расширяет систему своих конструктов. Студенты-психологи, сталкиваясь с многочисленными новыми знаниями и фактами в течение обучения в ВУЗе, таким образом, развивают свою конструктивную систему. Причем, вероятно, развитие идет по направлению не только накопления новых конструктов, но и их реструктурирования, изменения характера взаимосвязи между различными используемыми конструктами. Исследование динамики и характера этих изменений даст ценную информацию об особенностях подготовки психологов к профессиональной деятельности, о том, как усвоенная в процессе обучения информация влияет на способы восприятия и интерпретации действительности, позволит обосновать возможные способы улучшения качества подготовки специалистов.

Результаты исследования предоставят возможность педагогам высшей школы эффективнее осуществлять личностно-ориентированный подход к студентам с учетом выявленной динамики конструктивной системы студентов в процессе обучения.

Список литературы:

1. Келли А.Дж. Теория личности. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
2. Соколовская О.К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук. – Ярославль, 2010. – 18 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТА ИНФРАСТРУКТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Карабекова Т.В.

доцент кафедры менеджмента Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Москва)

Повышение роли самостоятельной работы в подготовке высококвалифицированного специалиста на современном этапе определяется внедрением в процесс высшего профессионального образования новых информационных технологий, повышением сложности задач, выполняемых студентом самостоятельно, увеличением количества доступных источников информации, значительным повышением ценности специалиста, способного самостоятельно получать новые знания.

Самостоятельная работа студентов является составной частью образовательной деятельности. Она осуществляется с целью закрепления и углубления полученных знаний и навыков, приобретения новых знаний, подготовки к лекционным, семинарским и практическим занятиям, зачетам и экзаменам, а также формирования культуры умственного труда.

Повышение эффективности самостоятельной работы в современных условиях может рассматриваться как одно из приоритетных направлений повышения качества образовательного процесса.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов может включать:

- Текущую работу над учебным материалом и публикациями в специализированных печатных изданиях;
- Углубление и систематизацию знаний, полученных на лекциях;

- Подготовку к аудиторным занятиям, текущей аттестации, зачетам и экзаменам путем изучения рекомендованной преподавателем литературы;
- Выполнения курсовых работ и выпускных квалификационных работ, подготовку рефератов, конкурсных работ, докладов на студенческие научные конференции.

Таким образом, самостоятельная работа является одной из форм организации познавательной деятельности студентов, требующей проявления активности, самостоятельности мышления, творчества, настойчивости и инициативы при выполнении поставленных задач.

Одним из основных условий обеспечения эффективности процесса самостоятельной работы студентов является реализация следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов:

- Принципа системности, предполагающего рассмотрение процесса самостоятельной работы как целостной педагогической системы, все структурные элементы которой взаимодействуют для достижения общей цели;
- Принципа результативности, предполагающего получения необходимого результата в ходе самостоятельной работы;
- Принципа сознательности, предполагающего глубокое понимание необходимости целей и задач самостоятельной работы, инициативу студента;
- Принципа оперативности, предполагающего осуществление самостоятельной работы без задержек в пределах определенных временных границ;
- Принципа эффективности, предполагающего получение наилучшего результата на единицу затрат соответствующих ресурсов;

- Принципа последовательности, предполагающего поэтапное последовательное нарастание сложности решаемых задач, подлежащих усвоению знаний, навыков и умений;
- Принципа систематичности, определяющего регулярный характер самостоятельной работы студентов;
- Принципа информативности, предполагающего способность процесса самостоятельной работы нести в себе информацию, необходимую для субъектов управления.

В названных принципах выражены основные подходы к организации, содержанию и методике самостоятельной работы студентов высших учебных заведений.

На основании анализа самостоятельной работы студентов можно выявить факторы, влияющие на ее эффективность, которые условно могут быть подразделены на четыре группы:

- Организационные, связанные с образованием и совершенствованием согласованных и упорядоченных взаимосвязей между студентами и сотрудниками различных подразделений образовательного учреждения;
- Технологические, связанные со способами организации самостоятельной работы, овладения студентами умениями и навыками самостоятельной работы;
- Психологические, связанные с созданием необходимой мотивации;
- Материально-технические.

Признаками проявления самостоятельности студентов являются планирование ими своей самостоятельной работы над учебным материалом, рациональный отбор учебной, специальной литературы и методических пособий для самостоятельного изучения, своевременное и качественное выполнение учебных заданий.

Развитие творческой личности происходит на разных стадиях и формах самостоятельной работы студентов, поэтому самостоятельное получение знаний должно развиваться и усложняться по мере роста сложности выполняемых заданий.

Эффективность самостоятельной работы студента по различным дисциплинам зависит в первую очередь от его личностных качеств, дисциплинированности, целеустремленности, мотивации, психических качеств, таких как память, внимание и других, но одним из главных условий продуктивной самостоятельной работы является сформированность и развитость навыков и умений самостоятельной работы.

Основной задачей преподавателя является формирование у студентов методологических основ творческого стиля мышления, навыков, умений и стремлений к самостоятельному получению знаний. Однако практика показывает, что большая часть студентов ориентируется только на усвоение знаний, полученных во время аудиторных занятий.

Поэтому важно, чтобы при преподавании специальных учебных дисциплин организация учебной работы студентов, методика проведения занятий и содержание учебного материала способствовали пониманию значимости и формированию востребованности самостоятельной работы.

К основным нерешенным проблемам, обуславливающим недостаточную эффективность самостоятельной работы студентов, можно отнести следующее:

- Несмотря на то, что сегодня к студентам приходит понимание значения и роли самостоятельной работы в процессе обучения, большинство из них еще не умеет ее планировать и организовывать;
- Неготовность студентов удовлетворить свой растущий интерес к изучаемой учебной дисциплине вследствие слабого владения методикой работы с различными источниками информации;

- Несоответствие имеющихся самостоятельных заданий творческого характера формирующемуся на них спросу;
- Недостаточное качество современных технических средств обучения и отсутствие необходимой дополнительной литературы в библиотеке образовательного учреждения;
- Неполное использование возможных групповых форм самостоятельной работы;
- Недостаточное использование потенциала вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу.

Анализ указанных проблем позволяет определить основные пути повышения эффективности самостоятельной работы студентов, а именно:

1. Формирование у преподавателей и сотрудников факультетов и кафедр положительной мотивации на целенаправленную работу по организации и руководству самостоятельной работой студентов;
2. Изучение, обобщение и распространение передового опыта организации самостоятельной работы студентов;
3. Активизация взаимосвязанной деятельности факультетов и кафедр по организации самостоятельной работы студентов;
4. Совершенствование методического обеспечения самостоятельной работы студентов;
5. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу;
6. Совершенствование информационного обеспечения самостоятельной работы студентов.

Таким образом, в современных условиях существуют значительные резервы повышения эффективности самостоятельной работы студентов.

Работа в этом направлении предполагает формирование и развитие у студентов положительной мотивации к самостоятельной работе, вооружении их эффективными методиками аудиторной и внеаудиторной работы.

Совершенствование организации и руководства преподавателями самостоятельной работы студентов способствует становлению творческой личности выпускника в соответствии с требованиями инновационной экономики.

Список литературы:

1. Рощина Я. М. Социальная дифференциация и образовательные стратегии российских студентов и школьников// Мониторинг экономики образования: Информационный бюллетень. - № 6 (29). 2007.
2. Красильников М. Д., Бондаренко Н. В. Образование и рынок труда: влияние кризиса// Мониторинг экономики образования: Информационный бюллетень. - № 4 (44). 2010.
3. Рощина Я. М., Лукьянова К. М. Образовательные и экономические стратегии обучающихся// Мониторинг экономики образования: Информационный бюллетень. - № 5 (45). 2010.

ИННОВАЦИИ - ПУТЬ К ОБНОВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ (КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Литвинова Э. С.

старший преподаватель кафедры дизайна филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Волгодонск)

«Далеко не все новое прогрессивно! Прогрессивно только то, что эффективно, вне зависимости от того, когда возникло» - Поташник М. М.

Сегодня происходит коренная модернизация общеобразовательной и высшей школы. Инновации в образовании решают не только педагогические, но и социальные проблемы, представляющие особый интерес для общества.

Традиционная система образования, основанная на социоцентристском подходе, ориентировала учащихся на овладение определенными знаниями, умениями и навыками. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по конечному результату: что ученик запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. Такая парадигма образования практически не учитывала механизма саморазвития личности учащегося. Жизнетворчество, субъектность, креативность и другие личностные качества человека не рассматривались как самоценность.

Образование, осуществляющееся в процессе взаимодействия молодого человека с различными носителями культурного опыта и институтами социализации: семьей, учреждениями образования, средствами массовой коммуникации и информации, этническими традициями, искусством, субкультурой конкретной социальной и возрастной группы, предполагает концентрацию в себе соответствующей культуры введения подрастающего поколения в жизнь конкретного общества.

Очевидно, что система высшего профессионального образования, должна отвечать стремительно меняющейся действительности, обретать соответствующие ей формы и средства получения новых знаний умений и практических навыков. Вместе с тем, создаваемая система станет жизнеспособной, если новаторство в ней будет сочетаться с компонентами постоянства, обеспечивающими живую связь времен.

«Место художественного образования, место искусства в новых государственных образовательных стандартах - это тот факт, который во многом определит состояние культуры в нашей современной жизни, способность школы сохранить в своих учениках все лучшее из того, что было наработано многими поколениями мастеров искусств» [1].

Задача образования состоит в том, чтобы личность в процессе овладения совокупностью систематизированных знаний приобщалась к набору культурных ценностей, доминирующих в

конкретном обществе. Результатом образования являются интегрирование полученного объема знаний, умений и навыков с личными качествами индивида и способность самостоятельно использовать свои знания. Образование развивается в рамках культуры, поэтому оно рефлексивирует систему определенной культуры. Образование является средством передачи культуры, в то время как культура создает фон для образовательных учреждений и составляет существенную часть его содержания.

В условиях радикального изменения идеологических воззрений и социальных идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным условиям, закрепить в общественном сознании и практике новые ориентиры личности и общества.

Список литературы:

1. Коробко Ю. В. Школа искусства - фактор стабильности//Сборник материалов. - КГУ, 2011

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ, РАБОТАЮЩИМ В ИННОВАЦИОННОМ РЕЖИМЕ

Мальшева О.А.

доцент, директор филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Вологда)

Моделирование процесса управления и профессиональной деятельности руководителя облегчает задачу целостного видения управления, дает руководителю возможность выбора наиболее рациональных функций и стилей управления образовательным учреждением [2].

Осуществляя разработку модели управления необходимо обратиться к особенностям организационных структур. Проектирование осуществляется на основе принципов теории управления: 1) выбор стратегических направлений и главной цели

деятельности образовательного учреждения; 2) учет социально - экономических условий деятельности образовательного учреждения; 3) наделение правами и полномочиями структурных элементов (подразделений) модели управления с обязательным их исполнением; 4) создание и определение функций совещательного стратегического органа управления – консилиума - с целью принятия коллективных управленческих решений.

Из всех типов организационных структур управления наиболее эффективной в образовательном учреждении являются линейно-функциональная и матричная. В любом образовательном учреждении, будь то школа, техникум, вуз, имеются функциональные подразделения, которые специализируются на выполнении определенных управленческих действий и которые могут принимать решения относительно ограниченного круга вопросов, например, хозяйственных, психологических, педагогических, методических или медицинских. Это подтверждает реализацию линейно-функциональной организационной структуры управления.

Реализация проектов приводит к переходу образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития. Создание матричной структуры позволяет существенно повысить гибкость управления. Однако, как подтвердилось на практике, структура матричного типа предъявляет высокие требования к компетенции руководителей, к профессионализму педагогов и специалистов, а также к зрелости всего коллектива образовательного учреждения. Две организационные структуры были объединены и это дало положительный эффект и результативность управления образовательным учреждением.

В разработанной модели объединились линейно-функциональная и матричная организационные структуры, которые предполагают руководство и функциональными подраз-

делениями и проектными группами по различным направлениям деятельности учреждения. Поэтому такое объединение ориентировано на координацию процессов *функционирования* и *развития* одновременно. При линейно – функциональной организационной структуре управления четко проявляется специфика направлений работы. Матричная организационная структура включает временные проектные группы для разработки основных стратегических направлений, которые устанавливают связь с другими учреждениями для научного взаимодействия (конференции, совещания, семинары, круглые столы, методические объединения, курсы повышения квалификации и пр.). Выбор модели управления, по нашему мнению, во многом был определен требованиями, предъявляемыми к современному образовательному учреждению, его целям, задачам и социальному заказу.

Разработанная модель управления учитывает требования и специфику образовательного учреждения, изменяющиеся год от года образовательные потребности населения и обеспечивает высокое качество образовательного процесса и нововведений. Линейно-функциональная структура управления обеспечивает стабильное функционирование, выполнение должностных обязанностей линейных руководителей. Но линейно-функциональная структура не обладает необходимой гибкостью и приспособляемостью для оперативного решения инновационных задач [1].

Матричная структура управления представлена проблемными группами, которые создаются для реализации проектов и новых педагогических технологий в развитии учреждения или учебно-образовательном процессе, и позволяет учитывать специфику и особенности работы педагогов или преподавателей. Этот тип оргструктуры позволяет приблизить сотрудников и

преподавателей к обсуждению, выработке и принятию управленческих решений в своем учреждении.

Соединение двух не противоречащих друг другу типов организационных структур обеспечивает постепенный переход из режима стабильного функционирования в инновационный режим (*режим развития*), который предполагает использование вариативных программ и новых педагогических технологий обучения, воспитания обучающихся в рамках выполнения государственных образовательных стандартов, а также творческого подхода в решении управленческих задач.

При разработке оптимальной модели управления необходимо обеспечить не только разделение инициативных работников на автономные самостоятельные направления работы в проектных группах, но и связи, возникающие между отдельными подразделениями, которые позволяют обеспечивать интеграцию управления в целом. Проектная подструктура в созданной модели управления была определена в качестве механизма реализации новых функций управления образовательным учреждением. Новое содержание функций управления получило инновационный характер. Ведущим средством управления выступила экспериментально-исследовательская работа, целью которой является решение задач создания новых образовательных технологий. По нашему мнению, качественно новые функции программно-целевой подструктуры, способствуют реализации управленческих задач, имеющих инновационный характер, при широком включении всех заинтересованных специалистов в их решение.

В результате работы проектной подструктуры были привлечены к реализации основных задач программы развития учреждения все его работники. Матричная подструктура модели управления развитием позволила сконцентрировать имею-

щие ресурсы, вовлечь в реализацию основных стратегических направлений развития, как руководство, приглашенных специалистов, так и весь педагогический коллектив. Матричная оргструктура предъявляет высокие требования к творческому росту педагогического коллектива и профессиональному развитию и компетентности самого руководителя образовательного учреждения.

Выделяются два принципиальных измерения поведения руководителя: «внимательность к людям» и «организаторская инициатива». Эти измерения независимы, а поведение руководителя может быть описано в двумерной системе координат [2]. Нами была предложена трехмерная модель, которая определила уже *три измерения* поведения руководителя: 1) поведение, направленное на «*на процесс*»; 2) поведение руководителя, направленное «*на людей*»; 3) поведение руководителя, направленное «*на себя*».

Предложенная авторская трехмерная модель стилей руководства была апробирована и дала положительный эффект от внедрения в практику управления. Эта модель является новым взглядом на изучение управленческой деятельности, она расширяет и дополняет имеющееся представление о двумерной модели стилевых характеристик управления.

Список литературы:

1. Аверченко Л.К. Психология управления. М.-Новосибирск. - 1999. – 213 с.
2. Поташник М.М. Управление качеством образования М.- 2000.- 260с.
3. Малышева О.А. Условия повышения эффективности управления образовательным учреждением компенсирующего вида. Дисс...канд. пед. наук., М.: МПГУ, 2008.- 225 с.

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Мельников О.Н.

доцент, директор филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Череповец)

В настоящее время одним из наиболее актуальных вопросов в рамках системы высшего образования является подключение России к Болонскому процессу. В связи с этим важно обратить внимание на эффективность высшего образования, и прежде всего на механизмы оценки его качества.

К основными принципами, на которых строится оценка, являются самостоятельность и независимость от государства и других ВУЗов в выборе процедур оценки, применение самооценки, внешняя оценка экспертами и опубликование отчета.

С точки зрения исторического подхода следует выделить «английскую модель», основанную на внутренней самооценке, «французская модель», включающая внешнюю оценку вуза в контексте его ответственности перед обществом и государством. Сочетание принципов и подходов «английской» и «французской» моделей создают «американскую модель» оценки качества деятельности учебных заведений и качества образовательных программ.

Американская система качества образования включает такие способы как оценка учебных заведений профессиональными экспертами, оценка через специализированную аккредитацию, и конечно же самооценка, в то время как в большинстве стран Европы инициатива исходит со стороны государства.

Значимой перспективой американской системы оценки является развитие системы самооценки. Этот факт связан с тем, что до недавнего времени контроль над университетами со стороны администрации штатов и государственных органов в

целом был достаточно слабым. Несмотря на это, американские ВУЗы всегда стремились улучшить систему образования, акцент в данном стремлении делался именно на систему самооценки, проводимой на уровне учебного заведения[1].

Основными целями аккредитации учреждений образования в США являются:

- подтверждение того, что учреждение или программа отвечают установленным стандартам или общепризнанным критериям;
- оказание помощи студентам и абитуриентам в определении подходящих под их запросы учреждений образования;
- обеспечение помощи образовательным учреждениям в определении возможности передачи и зачета кредитов, полученных обучающимся;
- обеспечение образовательным учреждениям и программам благоприятных условий для инвестиций общественного и частного капитала;
- защиту учреждения от внутреннего и внешнего давления;
- определение целей для совершенствования программ и стимулирования подъема общих требований среди образовательных учреждений;
- вовлечение преподавателей и всего персонала в процесс всесторонней установленной оценки деятельности и планирование;
- установление критериев для профессиональной деятельности.
- Процесс специализированной аккредитации сводится к следующему:

- Аккредитационные агентства спомощью экспертных комиссий определяют принятие решения;
- Учебное заведение и образовательная программа описываются в ходе самообследования и самооценки;
- Группа экспертов знакомится с образовательным учреждением и программой, материалами самообследования и самооценки и формирует заключение, которое доводится до сведения агентства и вуза;
- учебное заведение представляет ответ на заключение экспертов;
- соответствующая комиссия агентства на основе данных самообследования, заключения экспертов и ответа вуза принимает решение предоставить (подтвердить) или отвергнуть аккредитацию (лишить аккредитации).

Совершенствование системы управления качеством образования является важнейшей частью национальной политики в развитых и многих развивающихся странах. Из опыта мирового опыта можно выделить основные тенденции этого процесса: передача полномочий по принятию решений от центрального уровня к местному, формирование непрерывной национальной системы образования, повышение эффективности функционирования всех ее звеньев через координацию и кооперацию их усилий, введение многоуровневого обучения и модернизация содержания образования, внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, а также формирования механизмов контроля качества образовательных услуг [3].

В чем же заключается полезный эффект аккредитационной процедуры? Во-первых, это подтверждение соответствия вуза и его образовательных программ минимальным требованиям или стандартам. Это важно прежде всего на рынке труда, когда ра-

ботодатель признает диплом выпускающего учебного учреждения с точки зрения соответствия необходимых профессиональных аспектов трудовой деятельности.

Во-вторых, государство видит в аккредитации инструмент установления прозрачности рынка и сравнимости образовательных программ и степеней. Однако государственная аккредитация часто выглядит как формальная процедура, работающая по принципу «превосходство формы над содержанием». Как и любой другой бюрократический механизм, процедура аккредитации может стать протекционистским механизмом, ограничивающим вход новых образовательных организаций на рынок. Однако может быть и обратная ситуация, когда учреждение получает возможность на основе этого же формализованного механизма войти в плеяду признанных учреждений.

Во многих странах, аккредитация осуществляется на межинституциональном уровне. В этом контексте смысл аккредитации состоит во взаимном признании качества и разделенной ответственности в поддержке стандартов. По этой причине межинституциональные сети аккредитации могут стать важным явлением в глобальной системе высшего образования будущего[2].

Список литературы:

1. Анализ зарубежного опыта по формированию условий для развития институтов оформления независимой оценки качества образования [электронный ресурс] / <http://www.oko-rg.ru/filedocs/docs236.doc>
2. Международная система обеспечения качества и признания квалификаций в высшем образовании в Европе: Материал форума ОЭСР "Интернационализация высшего образования: управление процессом" (3-4 ноября 2003 г., Тронхейм, Норвегия) / Центр ОЭСР - ВШЭ. - М.: ГУ-ВШЭ, 2003. - 31 с.
3. Радов Б. П. Развитие многоуровневого учреждения профессионального образования. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Павлова Н.А.

музыкальный руководитель МДОУ №32. (г. Мурманск)

В ежегодном Послании Федеральному собранию Российской Федерации президент России Д.А. Медведев обозначил проблему ценностей в современной России, где особое внимание уделялось культурным традициям, гражданственности и патриотизму. В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» патриотическое воспитание понимается как целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания.

Многие ученые и педагоги-практики (М.А. Васильева [2], И.В. Кадобнова, В.О. Усачёва, Л.В. Школяр, В.О. Кузьмина [4], Н.А. Павлова, Н.А. Ковалева[1]) рассматривают концепцию патриотического воспитания с точки зрения гуманизации педагогического процесса и решения эстетических задач.

В условиях современного детского сада, процесс формирования патриотического воспитания на основе продуктивных видов музыкальной деятельности может реализоваться за счет:

- формирования интерактивной социальной и образовательной среды, организации взаимодействия между педагогами ДООУ, родителями воспитанников, сотрудниками музеев и других культурных и образовательных организаций;
- обогащения предметно-пространственной среды ДООУ, через организацию тематических выставок детских работ,

выставок семейных реликвий, фоторабот, экспозиций картин; создание мини-музея подлинных предметов бытования народов России XIX – XX веков;

- мотивацию развития партнёрских отношений между педагогами и родителями воспитанников, посредством участия в семейных праздниках, фестивалях и на базе других образовательных и культурных учреждений;
- реализацию дидактических возможностей ИКТ в дошкольном образовательном учреждении, которые позволяют, интегрировано представить на экране компьютера или с помощью проектора любую аудио-визуальную информацию, реализуя интерактивное информационно емкое и эмоционально насыщенное взаимодействие с виртуальным представлением изучаемых или исследуемых объектов, процессов, явлений или рассматриваемых сюжетов и ситуаций, что особенно способствует повышению мотивации обучения и развитию интеллектуального потенциала дошкольников [3].

Современный детский сад даёт возможность эмоционально поддерживать интерес детей к освоению наследия традиционной отечественной культуры через продуктивные виды музыкального творчества, социализировать дошкольника к постоянно меняющемуся миру, воспитать гражданина своего Отечества.

Список литературы:

1. Павлова Н.А., Ковалева Н.А. Искусство слышать: Опыт освоения. - Мурманск: НИЦ «Пазори», 2002. – 56 с.
2. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.Л. Васильевой, В. В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 208 с.

3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО. – 2010. – 356 с.
4. Учебно-методический комплект "Искусство слышать": семейное чтение / И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр, О. В. Кузьмина. – М.: Радунца, 1994. – 208 с.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Панфилова Л.В.

*заведующая кафедрой педагогики и психологии образования
Владимирского института повышения квалификации работников
образования имени Л.И. Новиковой (г. Владимир)*

Введение и реализация Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе.

Образовательный процесс в «Новой школе» должен существенно отличаться от процесса, реализуемого в недавнем прошлом и целями и содержанием. В рамках традиционных ориентиров целью обучения являлось усвоение ребёнком знаний, умений и навыков; современная школа должна сформировать у учащихся умение учиться.

При этом существенно изменяется роль самого педагога, который раньше был основным «носителем» знаний и ведущей фигурой в процессе передачи знаний ученикам. Педагог должен был в прямом смысле «научить» детей теоретико-практическим основам своего предмета. В современных образовательных условиях педагог является организатором образовательного процесса в рамках системно-деятельностного подхода с использованием инновационно-активных форм и ме-

тодов работы ребёнка. Образовательный социум сейчас должен осознать и признать ведущую роль учебного сотрудничества и разработать стратегию целенаправленной организации учебной деятельности ребёнка. При этом педагог из основного «источника» знаний должен трансформироваться в своеобразного «проводника» детей в мир знаний, источники которых самые разнообразные (книги, другие специалисты, интернет и т.д.). Таким образом, сейчас важным становится научить ребёнка самостоятельно получать эти знания, используя доступные источники информации. Только в этом случае станет возможной индивидуальная образовательная траектория развития каждого ребёнка.

Закономерно возникает вопрос «чему учить?», ответ на который также изменяется в современной школе по сравнению с традиционной. Раньше ребёнку преподавалась некая «стерильная» система научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, сейчас разрабатывается экологическая парадигма включения содержания обучения в контекст решения жизненных задач.

Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в *образование психолого-педагогическое*, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Закономерным следствием любого процесса является его результат. В качестве образовательных результатов освоения основной образовательной программы новый стандарт выделяет три блока компетенций: личностные, метапредметные и предметные.

Заложенные в ФГОС компетенции создали необходимость разработки *их измерения и путей формирования*, что требует создания целостной системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Таким образом, реализация нового стандарта определяет точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы.

Целью психологического сопровождения является создание социально – психологических условий для *развития личности обучающегося* и их успешного обучения.

Работа психолога становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы, поскольку результаты его деятельности предполагают оценку качества обучения в школе по ряду обязательных критериев.

В целом сохраняя традиционные направления деятельности, педагогу-психологу в новых образовательных условиях особое внимание необходимо обращать на работу с педагогическими кадрами. Так как именно ему предстоит актуализировать и предложить педагогам систему психолого-педагогической диагностики результатов освоения образовательной программы (оценки качества образовательного процесса).

Актуальность и востребованность психологических знаний для самого педагога также высока. Для формирования обозначенных в Стандарте универсальных учебных действий (коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных) как собственно психологической составляющей образовательного процесса, педагогу необходимо владеть технологиями развития УУД. Примерами таких технологий могут быть: технология развивающего обучения, коммуникативная, проектная, рефлексивная, проблемно-поисковая, деятельностная и другие

технологии. Все они предусматривают владение педагогом знаниями общей, возрастной и педагогической психологии.

Кроме этого, в ФГОС важнейшая роль отводится взаимодействию школы с семьёй, организации партнёрских отношений сотрудничества – поэтому навыки коммуникативного взаимодействия (коммуникативную компетентность) необходимо формировать не только у детей, но, прежде всего, у педагогов. Понятным это становится в том случае, если образовательный процесс рассматривается не как «преподавание» учебной дисциплины, а как взаимодействие педагога с детьми и их родителями.

В виду всего выше изложенного очевидными становятся следующие стратегические шаги в осуществлении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса:

1. Разработка системы психологического мониторинга для отслеживания результатов освоения основной программы общего образования (оценки качества образования).
2. Создание схемы психолого-педагогической диагностики, которую сможет реализовывать учитель, используя полученные результаты в своей профессиональной деятельности.
3. Изучение развивающего потенциала образовательной среды в контексте развития субъектности учащихся.
4. Развитие психологической составляющей профессиональной педагогической компетентности через систему семинаров, тренинговых занятий, индивидуальных консультаций. В частности, актуализация для педагогов знаний возрастной, общей, педагогической психологии; развитие коммуникативной и рефлексивной компетенций; изучение психологических закономерностей, лежащих в основе инновационно-активных форм и методов обучения.

5. Разработка содержания внеурочной деятельности учащихся (с учётом психологического развития личности ребёнка).
6. Организация *системы* взаимодействия школы с родителями.
7. Создание системы *комплексного* сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общем образовании (включая работу с педагогами, учащимися и родителями).

Список литературы:

1. Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»/ Под ред. В.В. Рубцова – М. 2010

РАЗРАБОТКА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Паршуков В.Г.

доцент, директор филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Салехард)

В последние годы в связи с модернизационными процессами в социальной сфере всё чаще поднимается вопрос о необходимости при разработке содержания образования исходить не только из потребности общества, но и самой личности, её стремления к самореализации, достижению своих личных и профессиональных целей. Это представление о содержании образования возникло не само по себе, а сложилось в рамках личностно-ориентированной гуманистической парадигмы образования (В.В. Давыдов, С.А. Минеева, В.В. Сериков, И.И. Чурилов, И.Я. Якиманская и др.) и имеет свою историю. «В системе традиционного образования, - отмечал в своё время В.В. Се-

риков, - личность проходит сквозь призму функционально заданных параметров – успеваемости, «правильного» поведения, мотивации и т.д. ... Личностно-ориентированное образование, напротив, рассматривает механизмы личностного существования человека – рефлексивность, смыслотворчество, избирательность, автономность и др. как самоцель образования, достижению которых подчинены его содержательные и процессуальные компоненты.

Главная функция содержания личностно-ориентированного образования состоит в том, - считает автор, - чтобы обеспечить целостную ориентировку в мире с позиций интересов человека, что предполагает такой уровень усвоения содержания наук, при котором знание должно быть использовано для утверждения интересов человека, оптимизации его отношений с миром природы, техники и познания» [2, с. 7,74].

С позиции проблематики выстраивания системы управления качеством интерес представляет культурологическая концепция личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской, характерными чертами которой является осуществление образования в контексте определённого типа национальной культуры; сохранение, передача и развитие культуры средствами образования, представление о педагогической деятельности как о диалоге между различными культурами, обмене культурными ценностями [1, с. 255-258].

Исходя из названных положений, предположим, что система управления качеством современного образования на институциональном уровне должна иметь достаточно сложную и в то же время динамично развивающуюся под влиянием времени структуру и логику. Ей необходимо органично встраиваться в муниципальную, региональную, всероссийскую, а теперь в связи с принятием Болонской системы - и в мировую.

В работах профессора В.П. Панасюка, занимающегося проблемами управления качеством образования, система ме-

неджмента качества представлена восемью принципами менеджмента:

1. **Ориентация на потребителя** (*реального и потенциального*)
2. **Лидерство руководства и последовательность в достижении целей** (*ясность и единство целей, внутренняя среда улучшений*)
3. **Менеджмент на основе понимания процессов и факторов** (*взаимосвязь всех видов деятельности, систематический менеджмент процессов*)
4. **Вовлечение персонала** (*раскрытие потенциальных способностей персонала путем доверия и предоставления полномочий*)
5. **Непрерывная познавательная деятельность и инновации** (*культура непрерывного познания, инноваций и улучшения*)
6. **Развитие партнерства** (*построение взаимовыгодных партнерских отношений, основанных на доверии, обмене знаниями и интеграции*)
7. **Взаимодействие с обществом** (*стремление превзойти ожидания и показатели обязательных и правовых требований общества*)
8. **Ориентация на результаты** (*успех зависит от правильного баланса интересов и степени удовлетворенности всех заинтересованных сторон – персонал, потребители, поставщики, общество в целом*) [2].

Вслед за В.П. Панасюком в построении модели качества образования мы исходим из посыла, что любой результат является следствием некоторого процесса. Выходы одного процесса служат входами других процессов – это и составляет суть процессного подхода. Преимущество же его состоит в непрерывности управления, а также в важности понимания и выполнения требований, необходимости рассмотрения процессов с точки зрения добавленной ценности, достижения результатов

выполнения процессов и их результативности, а также улучшения процессов основанных на объективном измерении.

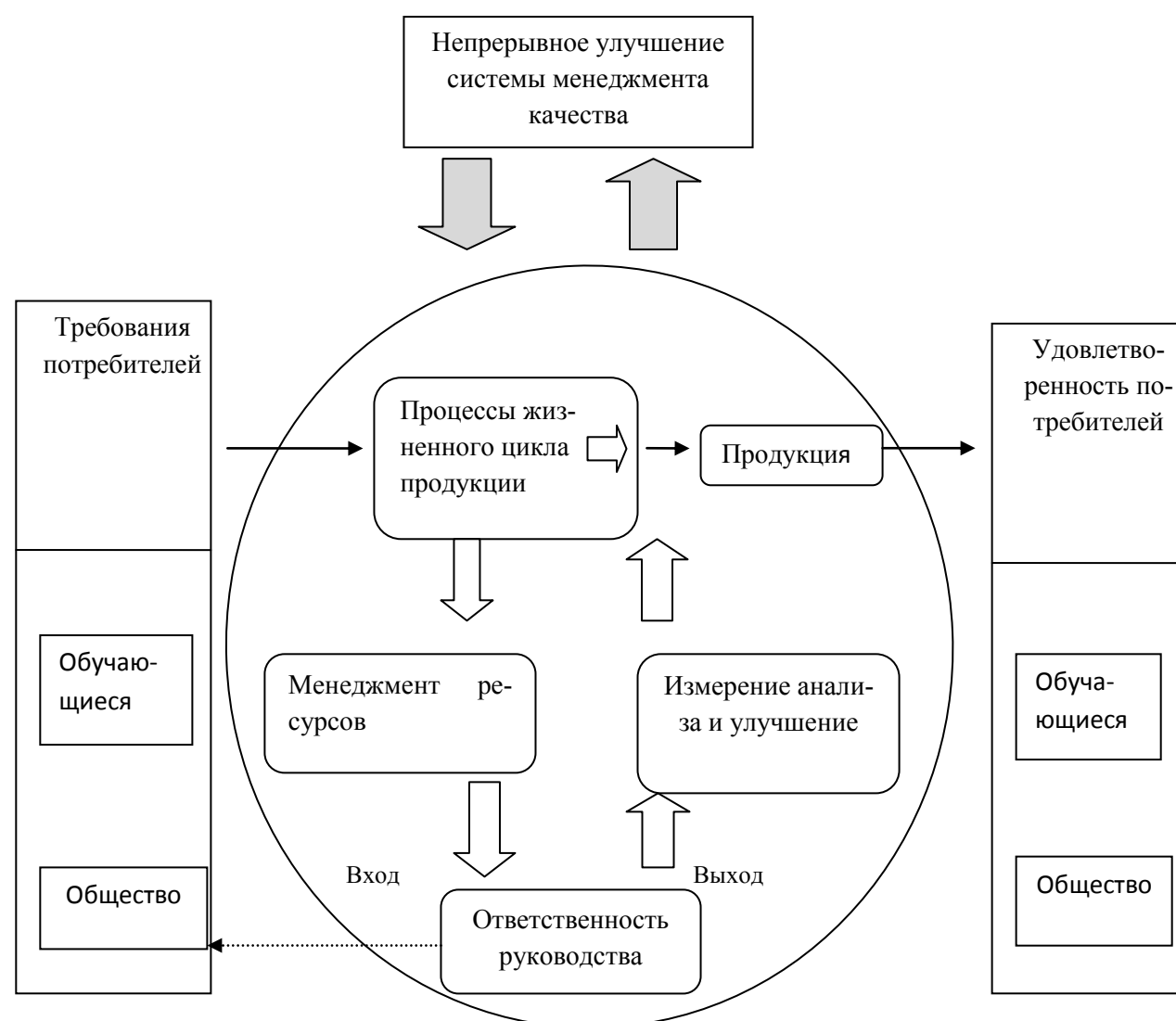


Рис. 1. Модель процессного подхода, адаптированная к образованию и обучению

Движущая сила приведенной модели – потребитель, поскольку все действия в области качества начинаются с него и им же заканчиваются. Исходный момент модели – обсуждение с потребителями того, что они желают получить. Прямоугольник на рис. А соответствующий процессам жизненного цикла продукции, обозначает совокупность действий, которые необходимо выполнить, чтобы получить выходной результат в виде продукции или услуги. Кроме того, ко всем процессам может применяться цикл PDCA. Когда-то его предложил Шухарт, а

Деминг распространил на системы управления. Этот цикл сейчас включен как важнейший инструмент в стандарты ИСО серии 9000. Планируй (P), действуй (D), контролируй (C), корректируй (A). Фактически мы всегда так делаем. Получая обратную связь, получаем постоянное улучшение.

Как известно, стандарты ИСО 9001-2001 требуют обязательного измерения процессов системы менеджмента качества и применения методов мониторинга. Мониторинг (лат. monitor – тот, кто понимает, предупреждает; англ. Monitoring – осуществление контроля, слежения). Мониторинг институциональной системы образования осуществляется в двух формах: *перманентный* (постоянный, непрерывный) мониторинг, который осуществляется непрерывно после постановления задач и создания системы запросов с соответствующей технологией сбора и обработки информации, и *циклический* (периодический) мониторинг, который осуществляется по мере возникновения потребности в соответствующих данных о системе образования для решения конкретных задач.

Мониторинг представляет собой комплекс мер по анализу состояния объекта, явления или процесса с целью выявления результатов управляющего воздействия, оценки его последствий, определения его условий и диагностики факторов продуктивности воздействия. Мониторинг современной образовательной системы любого уровня не может ограничиваться ни формальными показателями, ни контрольными замерами качества обучения, ни данными внутреннего аудита либо консалтинга. Он требует построения концепции, разработки принципов функционирования, выявления оценочных показателей и определения периода актуализации.

Данные мониторинга служат основой для проведения научных исследований в области менеджмента качества образова-

ния. Результаты анализа дают ответ на вопросы о востребованности системы, её ресурсообеспечении, направлении дальнейшего развития, выработке мер по совершенствованию управления, по повышению качества и эффективности образовательных программ. Решённость задачи и получение максимально достоверного отражения явлений в системе образования прекращают действия по ее отслеживанию [2].

Мониторинг качества образования, по определению А.И. Субетто, есть следящая и в определённой степени контрольно-регулирующая система по отношению к качеству образования. Он одновременно есть, с одной стороны, подсистема системы управления качеством, а с другой стороны, информационная система, в которой циркулирует информация о качестве образования, собирается, обрабатывается, хранится, анализируется, представляется (визуализируется).

С.Е. Шишов, В.А. Кальней отмечают, что в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных управленческих и педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соответствии с другими звеньями управления качеством образования в школе.

В теории социального управления мониторинг рассматривается как одно из важнейших относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. Мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникации и коррекцию.

В филиале разработана система управления качеством образования.

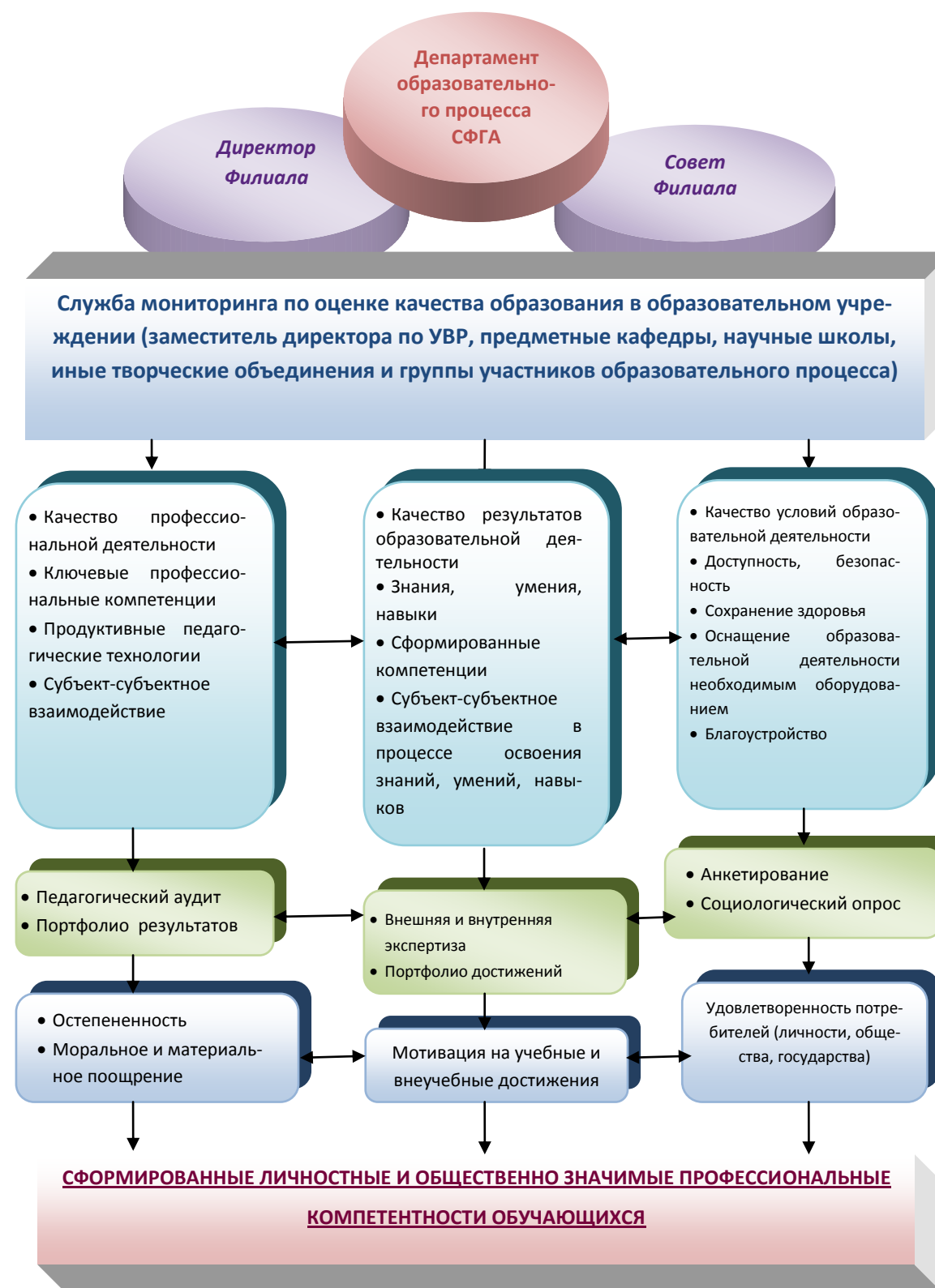


Рис. 2. Модель управления качеством образования

В рамках мониторинга по данной модели (Рис. 2) проводится выявление и оценивание педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, показывающая соответствие фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. Главное – правильно оценить степень, направление и причины отклонений. Качество образования – степень соответствия ожиданиям, потребностям личности, общества, государства. Эти ожидания формируются в целях образования. Цели задаются извне, а о степени их достижения можно судить по результату.

Список литературы:

1. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Ивлиева И.А., Панасюк В.П., Чернышева Е.К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2001.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория проектирования педагогических систем.- М.: «Логос»,1999.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Попова С.И.

доцент кафедры педагогики физической культуры Череповецкого государственного университета (г. Череповец)

В современный период развития общества приходится констатировать небывалый динамизм всей социальной жизни. В связи с этим, вносится корректив в содержание образования – приоритетными считаются помощь личности в осмыслении проблем жизни, обретении ею личной значимости в созидании своей жизни, определение индивидуальных ценностей в окружающей действительности. Сегодня меняется парадигма взаи-

моотношений педагога с учащимися: вместо «ученик – учитель» рождается «человек – человек».

Совместная деятельность выстраивается как деятельность школьника, но не как деятельность педагога. Вместе с тем, учитель, выстраивая взаимодействие с учеником, все еще ориентирован на систему внешних воздействий, рассчитанных на коррекцию поведения, сознания личности. В результате возрастает эмоциональный дискомфорт, повышается уровень тревожности всех участников воспитательного процесса. В связи с этим процесс педагогического регулирования рассматривается как актуальная проблема модернизации образования.

Необходимо обращение к глубинным основам процесса воспитания, провозгласившим Человека как наивысшую ценность, способного осуществлять свободный осознанный выбор, быть субъектом собственной жизнедеятельности. Все это способствует направлению внимания к внутреннему миру ученика, учету и регулированию проживаемого им эмоционального состояния в контексте данной ситуации.

Учитель, ориентированный на понимание и учет состояния школьника, акцентирует внимание при взаимодействии, в первую очередь, на его внутреннюю систему отсчета (ценности, критерии оценок, проблемы и трудности). Задача педагога состоит в том, чтобы через учет эмоционального состояния поддержать школьника в процессе его личностного становления.

Важным является распознавание и адекватная интерпретация актуального состояния ученика, благодаря этому педагог своевременно получает информацию о значимости действующих на ученика внешних объектов. Эмоциональное состояние выполняет функцию связи между действительностью и потребностями школьника.

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 систему ценностных отношений во имя личностного развития. Это процесс, который всегда индивидуально и личностно окрашен. Поэтому основными задачами учителя являются:

- изучение проблем становления ученика и учет проживаемого им эмоционального состояния;
- оптимизация ценностных ориентаций школьника, расширение и разветвленность целевой структуры педагогической деятельности, ее обращение в будущее;
- предупреждение стрессовых ситуаций, повышение устойчивости ученика к воздействию стрессогенных факторов за счет организации совместной деятельности в границах поля эмоционального благополучия;
- поддержка или изменение характера протекания актуального состояния школьника с целью включения в активную деятельность.

Учитель выявляет соответствие между тем, к чему стремится сам ученик (что он считает необходимым), и тем, к восприятию чего он готов «здесь и сейчас» из того, что находится в окружающем мире. Это соответствие выявляется педагогом до выстраивания процесса взаимодействия с учеником и во многом определяет успешность самого взаимодействия. Благодаря этому механизму учитель помогает ученику в восхождении от инструментальных ценностей к ценностям более высокого порядка.

Педагог учитывает, что генетически человеку не дана потребность в максимуме усилий, ему хотелось бы легко достигать желаемого. Благоприятное состояние (*ситуативная готовность*) открывает дорогу потенциальному (*заинтересованность, сосредоточенность*). Теперь ученик готов приложить усилия. Потенциальное становится актуальным. При

благоприятном состоянии актуальное реализуется в конкретных действиях. Проживание состояния открытости возможно лишь в безопасной, доверительной атмосфере, в которой личность чувствует себя свободно настолько, что начинает исследовать свой внутренний мир, в этом случае сам субъект выбирает наиболее благоприятное направление своего развития как личности.

Процесс педагогического регулирования включает следующие элементы: процесс проживаемых школьником актуальных состояний; критерии оценки эффективности, которым должен соответствовать процесс педагогического регулирования – включенность ученика в деятельность как условие личностного развития; механизм обратной связи – поступление информации благодаря основным показателям состояния ученика в контексте деятельности; сравнение актуального состояния с эталонной составляющей (образом оптимального состояния) на основе критериев и выявления наличия и меры их расхождения; регулирующее воздействие с целью поддержания индивидуальных усилий школьника.

Данный процесс реализуется благодаря последовательности этапов, представляющих модель педагогического регулирования. Первым этапом является *распознавание и интерпретация эмоционального состояния ученика* в контексте ситуации. Процесс распознавания и интерпретации состояния в контексте ситуации предусматривает обращение к эмоциональному состоянию ученика как к ценности, что позволяет педагогу интерпретировать ценностные ориентации школьника.

Содержание выстраиваемого учителем воздействия определяется влиянием следующих факторов: ценностные ориентации субъекта, его индивидуальный опыт, истоки проживаемого состояния и контекст ситуации.

Следующий этап - *определение тактики педагогического регулирования эмоционального состояния ученика*. Данный этап предусматривает: соотнесение адекватности данного состояния со сложившейся ситуацией, системой ценностных отношений субъекта; прогнозирование возможного исхода состояния и динамики отношений личности с окружающей действительностью; соотнесение цели деятельности с эмоциональным состоянием субъекта.

Третий этап предполагает *принятие решения педагогом* и во многом определяет дальнейшее направление развития эмоционального состояния ученика, направленность его поведения. Данный этап включает: определение цели педагогического регулирования; проектирование модели будущего результата деятельности; выбор способов педагогического регулирования.

Реализация процесса педагогического регулирования – следующий этап основывается на использовании: непосредственных и опосредованных видов воздействия педагога, формировании и оценке результата деятельности, анализе сложившихся ценностных отношений.

Заключительным является *этап рефлексии*, который предусматривает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В центре рефлексии педагога – осознание того, что и как воспитанник воспринимает, понимает, какова его мера субъектности и каковы особенности выстраивания личностью ценностных отношений.

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

ГАРМОНИЗАЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Сарсембаева Г.Ж.

старший преподаватель кафедры «Бизнеса» Казахстанско-Американского свободного университета (Республика Казахстан)

Реформирование системы высшего образования, характеризуется определенными этапами, в том числе и трудностями и еще далека от своего завершения, поскольку нововведения разрушают старую систему привычную для всех, а переход на новое влечет за собой непонимание или непринятия данного процесса обществом.

Болонский процесс - процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения, с целью создания единого европейского пространства высшего образования [1, с 21].

Главная цель – прозрачность, сопоставимость, «понятность» существующих образовательных систем, возможность легкого «пересчета» дипломов одной системы в другую. Документы Болонского процесса постоянно подчеркивают, что национальное своеобразие образовательных систем – это общеевропейское богатство.

В современное время с опережающим ростом научно-технического прогресса и потребностями рынка, знания, полученные в высших учебных заведениях, должны быть качественными и постоянно пополняться с учетом изменений не только в отдельных отраслях экономики, но и в целом.

Знания, которые не подкрепляются и не пополняются, устаревают очень быстро. Поэтому необходимо дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, об-

новлять знания, уметь применять навыки и быть востребованным специалистом на рынке труда.

Последнее десятилетие отмечено огромным количеством инициатив в преобразовании высшего образования. Осторожные, несмелые шаги обернулись валом проектов реформирования: от государственных стандартов образования до академической мобильности.

Академическая мобильность – это возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала вузов «перемещаться» из одного вуза в другой с целью обмена опытом, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы [1, с.13].

Понятно, что высокая степень академической мобильности предполагает развитую инфраструктуру что, к сожалению, далеко не всегда реально в нашей республике. В Западной Европе мобильность студентов не высока, она охватывает около 5-10% от общего числа студентов. Некоторые страны дальше продвинулись по этому пути; так, в Финляндии программы академической мобильности охватывают уже 30% студентов и планируется довести этот показатель до 50-60% [2, с.11].

Страны СНГ присоединившиеся к Болонскому процессу также продуктивно работают в этом направлении.

Сегодня Болонский процесс – один из наиболее обсуждаемых вопросов в области высшего образования. Образование, особенно высшее – та сфера, которая традиционно очень высоко ценилась в обществе. И сегодня при всём разнообразии политических, экономических взглядов, оценки приоритетов развития страны, важность развития образовательной сферы не подвергается сомнению.

Вместе с тем существуют значительные трудности и препятствия в реализации Болонского процесса в странах СНГ. Это вызвано существенными различиями в материальной базе,

инфраструктурном обеспечении образовательного процесса, низким уровнем оплаты труда преподавательского состава.

Значительные проблемы вызывает содержательное наполнение образовательного процесса, государственные стандарты образования в Европе не приветствуются, каждое образовательное учреждение высшего образования разрабатывает свой стандарт. Общими являются лишь принципы образовательного процесса в Европе, переход на англосаксонскую модель бакалавриат- магистратура.

В Германии просто разделили пятилетний срок высшего образования в специалитете на две части, бакалавриат три – четыре года и магистратура – два года, оставив учебные программы без больших изменений. В странах же СНГ по примеру России разрабатываются государственные стандарты образовательных программ по направлениям, что существенно сужает возможности вузов и студентов получать образование индивидуально заточенное под конкретного выпускника.

В этой связи следует отметить, что совместные образовательные программы Казахских и зарубежных учебных центров, позволяют во многом сблизить образовательные программы и формат обучения студентов. Нострификация дипломов возможна при заключении договоров между участниками Болонского процесса (зарубежными вузами) и казахскими вузами, которые разрабатывают совместные и согласованные международные образовательные программы.

Список литературы:

1. Болонский процесс: середина пути.- М.: ИЦПКПС, 2005. -378 с.
2. Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ в контексте Болонского процесса: итоговый анализ. докл.- Tendencies towards renovation of higher education; systems and educational standards of the CIS countries within the context of the Bologna process. - М.: ИЦПКПС, 2006. - 158 с.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ» ДЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Степанова О.Н.

доцент кафедры Экономики и права филиала Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Череповец)

Возрастающие требования к качеству знаний выпускников высших учебных заведений являются неизбежным следствием научно-технического прогресса, в условиях которого не может оставаться неизменным образовательный процесс. Особую актуальность приобретает задача подготовки кадров новой формации в сфере экономики и финансов. На сегодняшний день преподавание экономических дисциплин в высшей школе трудно себе представить без использования компьютерной техники в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его эффективность.

Использование компьютерной техники в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики при преподавании экономических дисциплин дает возможность преподавателю оценить индивидуальные способности каждого студента. Особое значение имеет при использовании коммуникаций передача и приобретение педагогического опыта, совершенствование методологии преподавания дисциплины, организация интеллектуального развития студента.

Выдавая лекционный материал студентам, по данному предмету преподаватель сталкивается с рядом проблем:

1. Различный уровень восприятия подаваемой экономической информации аудиторией.
2. Недостаточный понятийный аппарат слушателей.
3. Слабый уровень подготовки по смежным экономическим специальностям. (Экономической теории, экономике

предприятий, финансов предприятий, хозяйственного права, налогам).

4. Недостаточное владение компьютерной техникой.
5. Узкие временные рамки для прочтения полного курса дисциплины.

Поэтому для более качественного восприятия студентами данного предмета преподавателю приходится применять различные компьютерные технологии с целью:

1. Индивидуализации и дифференцирования процесса обучения;
2. Осуществления контроля с диагностикой ошибок и с обратной связью;
3. Осуществления самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности;
4. Высвобождения учебного времени за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
5. Визуализации учебной информации;
6. Моделирования и имитирования изучаемых процессов и явлений;
7. Проведения лабораторных работ в условиях воспроизведения на компьютере реального опыта ведения бухгалтерского учета в коммерческом предприятии посредством учебного программного обеспечения.
8. Формирования умения у студентов принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
9. Развития у них определенных видов мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
10. Усиления мотивации обучения (например, за счет изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций);
11. Формирования культуры познавательной деятельности и т.д.

Для более качественного восприятия дисциплины преподавателями филиала Столичной финансово-гуманитарной академии в г.Череповце используется ППП(пакет прикладных программ)«1-С : Бухгалтерия 8», который установлен для работы в терминальном режиме. Выбор системы «1-С: Бухгалтерия 8» не является случайным, поскольку это мощная универсальная система нового поколения. Конфигурируемость как основное свойство системы позволяет настроить прикладную подсистему на автоматизированное ведение учета. Лабораторный практикум «Сквозная задача по ведению бухгалтерского учета» позволяет наглядно раскрыть технологию компьютерной обработки учетной информации, знакомит со средствами получения результатной информации. Кроме того, высвобождает время преподавателя для индивидуальной работы с каждым студентом. Бухгалтерская и налоговая отчетность, полученная в ходе выполнения лабораторного практикума может в дальнейшем использоваться студентами, как информационная база для выполнения курсовых работ по смежным экономическим дисциплинам. Приобретенный студентами навык работы в данной конфигурации имеет огромное значение при трудоустройстве на работу после окончания обучения. Экономит финансовые средства и время последних. Обучая работе в программе, преподаватель получает возможность наблюдать, фиксировать проявление таких качеств у студентов, как осознание цели поиска, активное воспроизведение ранее изученных знаний, интерес к пополнению недостающих знаний из готовых источников, самостоятельный поиск.

Таким образом, проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволяет преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, что в конечном счете усилит интеллектуальные возможности обучаемых в информационном обществе.

Таким образом, применяя в процессе обучения дисциплины бухгалтерский учет ППП «1-С : Бухгалтерия 8» преподаватель решает целый комплекс задач:

1. Развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества;
2. Развитие различных видов мышления;
3. Развитие коммуникативных способностей;
4. Формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;
5. Эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;
6. Формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;
7. Развитие умений моделировать задачу или ситуацию;
8. формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность.
9. Работа на выполнение социального заказа общества: «формирование компьютерно грамотной личности».

Список литературы:

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. - 2008. - №1.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 2005..
3. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. - 2002. - №3.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере обучения: проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. - М.: Школа-Пресс, 2009.

СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ³

Терещенкова А.О.

*методист Регионального центра дистанционного образования
детей–инвалидов Владимирского института повышения квали-
фикации работников образования (г. Владимир)*

Главная цель работы с семьей в рамках предупреждения безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних должна заключаться в формировании целостности семьи как единого социального сообщества на основе оптимизации детско–родительских отношений, развитии семейных ценностей и позитивного внутрисемейного климата.

В современных социально–экономических условиях, когда семья становится активным субъектом образовательного процесса, продолжают теоретические поиски и апробация новых методов и форм работы с семьей. Все большее распространение получает такая технология работы как социально–педагогическое партнерство – это форма взаимодействия между общеобразовательным учреждением и семьей, основанная на принципах равенства с разделением сферы ответственности и определением поля перспективного сотрудничества. Отличительными особенностями при работе с семьей в рамках социально–педагогического партнерства являются: 1) гибкость форм реализуемых превентивных мер между семьей и коллективом общеобразовательного учреждения; 2) интеграция государственных и общественных структур на основе

межинституционального взаимодействия в решении проблем семьи; 3) взаимное уважение и сотрудничество; 4) открытость и доверие с разделением сферы ответственности субъектов превентивной деятельности.

Проецируя идеи социально–педагогического партнерства на проблему профилактики безнадзорности и беспризорности среди учащихся общеобразовательных учреждений следует отметить задачи работы с семьей в обозначенном контексте:

1. выход на новый уровень развития взаимоотношений между родителями учащихся и сотрудниками общеобразовательных учреждений;
2. формирование семейных ценностей как базовых социальных и личностных ориентации членов семьи;
3. переход к практическим формам взаимодействия и активному сотрудничеству с целью повышения эффективности реализуемых превентивных мер.

Приоритетное направление в профилактической работе – сохранение для ребенка семьи. Необходимо четко определить поле перспективного взаимодействия и зоны ответственности семьи и школы. Исходя из имеющихся трудностей, сотрудники общеобразовательного учреждения могут содействовать в организации консультации по юридическим вопросам, в получении материальной поддержки (например, причитающихся льгот, субсидий, других социальных выплат), лечении от алкоголизма, трудоустройстве родителей. Для ребенка из данной семьи необходимо организовать бесплатное питание в школе, помочь с учебниками и канцелярскими принадлежностями, устроить в группу продленного дня и различные секции или кружки. Психолого – педагогическая служба школы должна содействовать выполнению родителями воспитательных функций за счет не-

³ Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант № 11-06-01180а

использованных ресурсов семейного воспитания. Следовательно, родители должны взять на себя ответственность по преодолению имеющихся у них проблем: пройти курс лечения от алкоголизма, трудоустроиться, благоустроить жилье, заниматься воспитанием ребенка. План совместных действий и сроки реализации поставленных задач обсуждаются совместно с членами семьи.

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Чумакова И.В.

доцент кафедры психологии Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Москва)

Социально-политические и экономические изменения, происходящие в стране, не могут не отражаться на системе образования, в том числе и специального.

До середины 90-х годов в России развивалась и функционировала дифференцированная система оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, опрото-двигательного аппарата и с задержкой психического развития. Основными формами оказания коррекционной помощи являлись специальные детские сады и коррекционные группы. Такие учреждения были единичными в крупных городах и отсутствовали в небольших населенных пунктах, что не удовлетворяло потребности в коррекционной поддержке нуждающимся детям. Кроме того, многие дети с отклонениями в развитии не получали коррекционно-педагогической помощи, так как их не принимали в дошкольные образовательные учреждения или группы ком-

пенсирующего вида либо по возрасту (ранний возраст), либо по тяжести и сложности нарушений (дошкольники с ранним детским аутизмом (РДА), с умеренной умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями и др.).

Основной целью модернизации системы специального дошкольного образования на современном этапе является реализация конституционного права на получение доступных форм образования всеми категориями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Соответственно ставятся вопросы обеспечения доступности и вариативности специального образования всем детям, наиболее полного охвата дошкольников, нуждающихся в специальном воспитании и обучении [4].

Реорганизация системы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает решение ряда проблем, связанных:

- с разработкой вариативных организационных форм коррекционного обучения;
- с тенденцией к инклюзивному образованию детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками;
- с ранним выявлением и коррекцией отклонений в развитии;
- с усилением роли семьи в воспитании детей с проблемами в развитии.

В процессе модернизации системы дошкольного воспитания детей с ОВЗ особое внимание должно быть уделено разработке организационных форм получения коррекционной помощи тем детям, которые ею в настоящее время не охвачены: дети младенческого и раннего возраста; дети, которые по

состоянию здоровья не могут быть включены в ДООУ; дети, родители которых хотят воспитывать ребенка дома [4].

Для них целесообразна организация (особенно остро эта проблема стоит в удаленных от центра регионах) служб ранней помощи, надомного обучения, обучение в группах кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях (ДООУ), в различных реабилитационных центрах и лекотеках.

Несмотря на то, что вопрос создания государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии ставился еще в начале 2000 – х годов во многих регионах имеется явный дефицит коррекционной психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста. Особенно это касается детей первого года жизни, которые в зону внимания службы ранней помощи попадают гораздо реже. Группы кратковременного пребывания для детей раннего возраста при ДООУ компенсирующего вида, ДООУ комбинированного вида, различные реабилитационные центры, на базе которых осуществляется служба ранней помощи, не имеют возможности реализовать программу включения детей первого года жизни и их семей в коррекционно-педагогический процесс. Для этого может быть недостаточно внутренних возможностей учреждений, а также есть необходимость в нормативно-правовом обеспечении.

Для детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать ДООУ одной из очень востребованных форм реабилитации является социально-психолого-педагогический патронаж на дому, который оказывается специалистами реабилитационных центров. Задачами СПП являются: оптимизация внутрисемейных отношений; формирование у родителей конструктивной по-

зиции в отношении своего ребенка; информирование и обучение родителей коррекционно-педагогическим основам развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями; оптимальное развитие интеллектуального и эмоционального состояний ребенка, улучшающих его адаптацию [2].

Изменение роли родителей в обучении ребенка с проблемами в развитии требует приближения учреждений (групп), оказывающих коррекционную помощь, к месту жительства семьи. Поэтому возникла необходимость в открытии комбинированных групп (совместно с нормально развивающимися сверстниками), разновозрастных групп для детей с ОВЗ.

В настоящее время все больше детей с невыраженными отклонениями в развитии находятся в условиях инклюзивного дошкольного образования, что способствует удовлетворению потребности родителей и детей воспитываться в учреждениях, расположенных по месту жительства, однако далеко не всегда удовлетворяется потребность ребенка в получении необходимой коррекционной помощи.

Выдвинутые проблемы потребовали разработки новых нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных групп нового типа.

В 2008г. постановлением Правительства Российской Федерации утверждено новое Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (постановление от 12.09.2008г. № 666), в котором изменен принципиальный подход к определению видов ДООУ. В качестве основной структурной единицы выделена группа детей дошкольного возраста. Группы могут иметь различную направленность – общеразвивающую, компенсирующую, комбинированную и оздоровительную.

В группах компенсирующей направленности осуществляются квалифицированная коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии и дошкольное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В группах комбинированной направленности реализуется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Впервые предусмотрена возможность организации групп комбинированной направленности, в которых будут получать дошкольное образование здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. дети инвалиды.

Таким образом, созданы нормативные правовые основы инклюзивного или совместного дошкольного образования. В связи с этим установлены нормативы предельной наполняемости комбинированных групп в зависимости от категории детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Список литературы:

1. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики/ Дефектология, 2003. - № 4.
2. Панкратова А.М., Андреева С.А.. Социально-психологический патронаж семей, воспитывающих детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2009. -№ 2.
3. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении/ Постановление Правительства Российской Федерации от 12.09.2008.г. № 666 г. Москвы «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении»// Вестник образования. 2008. № 9.
4. Шматко Н.Д., Головчиц Л.А., Стребелева Е.А.. Подходы к модернизации системы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья// Дефектология.- 2009. - № 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Шилова Е.А.

доцент кафедры психологии Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Москва)

Одной из важных задач этапа модернизации образовательной сферы в России является подготовка специалиста, соответствующего современным требованиям и владеющего ключевыми компетенциями в профессиональной деятельности. В последние десятилетия теория и практика логопедии претерпела значительные изменения, которые определили парадигму подготовки учителя –логопеда. В связи с этим основной акцент в системе вузовского образования делается на использование компетентностного подхода в обучении и формировании системы ключевых компетенций как основе развития профессиональных способностей в вариативных условиях труда.

Главной целью использования компетентностного подхода в обучении студентов - логопедов является усиление практической ориентации высшего профессионального образования. Реализация компетентностного подхода увеличивает возможности образовательного процесса, расширяя область профессиональной практики, увеличивая глубину знания предмета, активизируя коммуникативную деятельность и личностные ресурсы студентов. Однако, компетентностный подход не выступает в качестве альтернативы традиционному подходу, так как без упражнений репродуктивного характера процесс формирования ключевых компетенций теряет свою эффективность.

В качестве стратегической цели при реализации компетентностного подхода в процессе обучения логопедов выступает

формирование ключевых компетенций путем перехода от традиционной модели к компетентностной, обеспечивая тем самым модернизацию современного профессионального образования. Содержание ключевых компетенций соответствует требованиям ГОС СПО и формируется в процессе усвоения специальных дисциплин учебного плана: логопедия, развитие речи в норме и недоразвитие речи, педагогические системы воспитания детей с речевыми нарушениями и т.д.

Компонентный состав ключевых компетенций конкретизируется в соответствии со спецификой изучаемого предмета и является следующим: умение осознанно ставить цели овладения различными аспектами педагогической деятельности и определять соответствующий конечный диагностический и коррекционный результат; умение реализовывать поставленные цели в разных видах педагогической деятельности; умение представить конечный результат коррекционно-педагогического воздействия в полном объеме; способность к самостоятельным действиям в условиях разных форм работы с детьми; устойчивое стремление к самосовершенствованию, самопознанию, самооценке, саморегуляции и саморазвитию; стремление к творческой самореализации в процессе выполнения заданий диагностического и коррекционно-развивающего характера; способность к системному мышлению и умение использовать профессиональные знания в смежных областях; способность самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной деятельности, умение определять проблему в профессионально-ориентированных ситуациях; умение находить альтернативные способы решения проблемы, оценивать полученный результат; умение планировать деятельность в проблемных ситуациях, вносить коррективы; готовность к постоянному профессиональному росту, приобретению новых

знаний, умение осознанно ставить цели овладения различными аспектами диагностической и коррекционной деятельности логопеда; готовность к позитивному взаимодействию и сотрудничеству в коллективе, координировать свои действия с другими участниками профессионального общения; способность контролировать свое поведение, свои эмоции, настроение и др.

Сформированность ключевых компетенций определяется на основе комплексной качественной и количественной оценки разных видов деятельности студентов: анализа самостоятельно выполненных заданий в период обучения, показателей промежуточной и итоговой аттестации. Мониторинг качества формирования ключевых компетенций проводится непрерывно в течении всего процесса обучения.

Одним из условий эффективного формирования ключевых компетенций является отбор и структурирование содержания специальных дисциплин. Основой решения проблемы отбора и структурирования содержания дисциплины наряду с программными требованиями являются: учет закономерностей и тенденций развития современного общества; вариативные особенности предстоящей профессиональной деятельности (т.е. учет специфики работы логопеда в разных сферах деятельности).

Опыт педагогической деятельности показывает, что ключевые компетенции могут быть сформированы только в процессе активной деятельности самих студентов. Деятельностная сущность обучения осуществляется через деятельностные задания, которые строятся на основе предметно-практического, игрового, имитационного, ролевого и педагогического общения. Это такие задания, как подобрать диагностический и коррекционно-развивающий материал по разным направлениям педагогической деятельности, проанализировать речевой анамнез и

определить пути коррекционного воздействия, разработать логопедическое занятие индивидуального, группового, фронтального характера в разных типах учреждений, провести его само- и групповой анализ, провести анализ педагогического видеоматериала, дать сравнительную характеристику современных диагностических и коррекционных методик обучения, спроектировать диагностическую и коррекционную образовательную технологию, выявить взаимосвязь в работе разных специалистов.

Наиболее эффективной технологией, способствующей формированию ключевых компетенций студентов является проектная технология. В проектной технологии свое органичное место находят и ранее разработанные педагогические технологии. Использование проектной технологии усиливает практико-ориентированный характер обучения, что отвечает требованиям компетентностного подхода. Использование проектной технологии происходит следующим образом. В процессе изучения соответствующей учебной темы студенты выполняют мини-проекты по следующим этапам: ознакомительного (сбора информации), самостоятельной работы над проектом, защиты проекта. Все проектные задания содержат исходную проблему, постановку цели, планирование достижения результата, реализацию плана, получение конечного продукта и оценку достигнутого. В конце изучения темы перед студентами ставится задача соединить мини-проекты в один проект, отражающий общую проблему темы. Например, разработать и провести логопедическое занятие в разных типах учреждений (образовательных, медицинских) с дошкольниками, подростками, взрослыми. Провести его презентацию с последующим самоанализом и групповым обсуждением. В ходе выполнения проектных заданий у студентов формируются когнитивные, коммуникативные спо-

собности, которые позволяют выполнять задачи в области профессиональной деятельности, способствуют постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний.

Таким образом, одним из важных вопросов теории и практики логопедии в условиях современной России является развития личности выпускника, формирование его способности использовать профессиональную компетенцию в разных педагогических и социально-значимых ситуациях.

Список литературы:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт фило-софско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. - № 4. – С. 19-26.
2. Максимова Э.В. Проектная технология формирования ключевых компетенций студентов ссуз на занятиях иностранного языка / Э. В. Максимова // Экономика России: XXI век: международный сборник научных трудов. - Выпуск 7. - Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2007. - С. 331-337.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования – Народное образование. - № 5. - 2003. – С.58-64.

О РОЛИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Шмыдко А.А.

*доцент кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин
Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Волгодонск)*

Современные ученые-педагоги ведут поиск новых воспитательных средств и форм, изучают условия духовного развития подрастающего поколения (А.П. Ершова, Л.М. Некрасова, А.А. Мелик-Пашаев, Ю.А. Ермаков, Р.Н. Сац, Э.М. Генкина, А.Б. Никитина). Дефицит творчества в современной школе, отсутствие у школьника полноценного свободного творческого опыта искажают нормальный процесс становления личности. Это чревато

непредсказуемыми личностными кризисами и асоциальными проявлениями.

Педагогической наукой и практикой всё больше осознаются образовательные, социально-педагогические и воспитательные возможности детского театра. Детский театр как феномен образовательной художественно-эстетической деятельности, обладает мощным потенциалом универсального воздействия на личность, поскольку способствует становлению созидательно-творческой личности динамического типа.

Эстетическая функция театральной педагогики выражается прежде всего в формировании творческого потенциала личности в целом, развитии способности к творческой деятельности в трудовой, учебной и других сферах. Цель театральной педагогики – воспитание человека, его души и чувств; раскрепощение психофизического аппарата ученика-актёра; воспитание свободной творческой личности. Необходимое условие для всестороннего развития сил и способностей детей – активная деятельность.

В условиях детского театрального коллектива происходит становление личного самосознания, формируется способность к общению, овладение собственным телом, голосом, пластической выразительностью движений, воспитывается чувство меры и вкус, необходимые человеку для успеха в любой сфере деятельности.

Функциями театра являются: тренинг социальной роли (действия), нравственно-моральные ситуации и их разрешение в страстях и поступках; анализ душевных переживаний, судеб и характеров в различных конфликтных ситуациях. Активным способом социализации личности является игра – такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из неё выделяется собственно человеческая суть – её задачи и нормы отношений между людьми.

Технология учебного процесса в театральной студии выстраивается по трём основным составляющим:

1. Развитие актёрской психотехники. Юные актёры должны в себе воспитать способность приводить себя в правильное сценическое самочувствие, а это – натренированная способность в нужное время начать «действовать» в соответствии с заданным материалом этюда и роли. Творческое состояние складывается из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов или звеньев, которые вместе составляют необходимые условия для сценического действия. Этими элементами являются: сценическое внимание; свободное от излишнего напряжения тело (свобода мышц); податливая фантазия и воображение; сценическая вера в правду вымысла; отношение, оценка факта; общение.

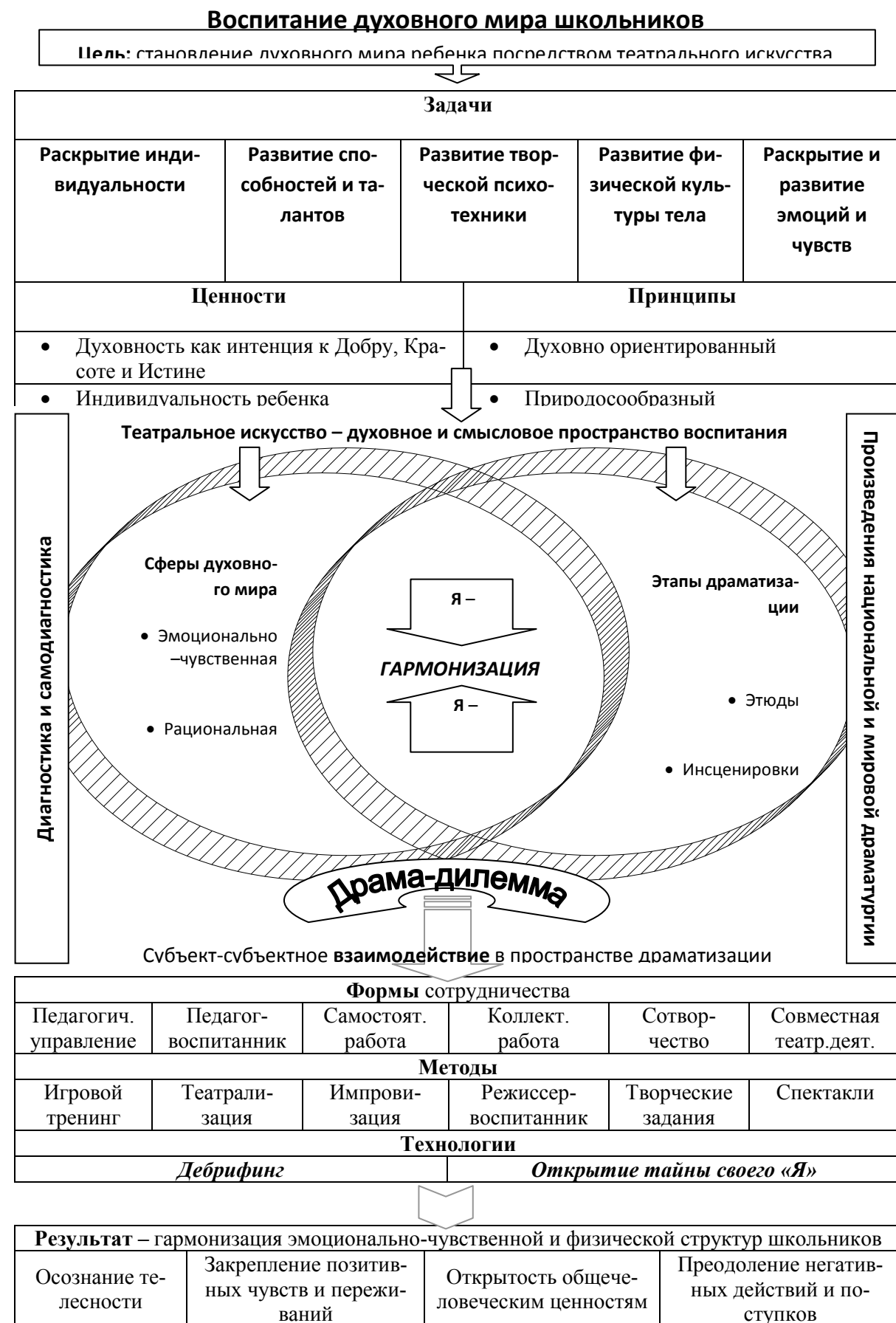
Развитие актёрской психотехники включают в себя множество составляющих: тренинг сосредоточенного и рассредоточенного многоплоскостного внимания. Внимание – это направленность нашего сознания на определённый объект; это психологический процесс, при котором из нескольких одновременных впечатлений одно воспринимается особенно ярко. Внимание может быть поверхностным и, наоборот, произвольным и непроизвольным, активным и пассивным, внутренним и внешним, формальным и творческим. Формальное – при котором актёр хотя и воспринимает заданный ему сценический объект, но этот объект не вызывает в нём никакого интереса. Творческое – при котором актёр при помощи своей фантазии делает заданный объект необходимым для себя, важным, интересным и т.д. Сценическое внимание – основа внутренней техники актёра, главное условие правильного внутреннего сценического самочувствия, самый важный элемент творческого состояния актёра.

2. Сценическая пластика. Нормальное творческое самочувствие характеризуется так называемой мускульной свобо-

дой. Мускульная свобода – это состояние организма, при котором на каждое движение и на каждое положение тела в пространстве затрачивается необходимое количество мускульной энергии. Отсутствие мускульной свободы у актёра может выражаться, в наличии напряжения там, где его совершенно не должно быть, и в чрезмерном напряжении (перенапряжении) тех мышц, участие которых в какой-то мере необходимо. Занятия пластикой имеют несколько направлений: развитие гибкости и подвижности тела в гимнастических упражнениях; упражнения на освобождение мышц; упражнения на равновесие; упражнения на координацию; развитие навыков речедвигательной координации; пластические этюды.

3. Сценическая речь. Существует несколько видов речевых упражнений: упражнения для активизации мягкого нёба и тренировок мягкого нёба; упражнения, тренирующие группу мышц смешанно-диафрагмального дыхания; упражнения для тренировки дыхательных мышц; упражнения, помогающие найти правильное направление звука и активизировать работу резонаторов.

Наравне с практическими театральными навыками, важно развивать кругозор в области театрального искусства, поскольку знания должны составлять прочный фундамент практическим навыкам. Развитие должно быть всеобщим и гармоничным. Анализ воспитательных возможностей театральной педагогики и феномена театра позволил нам смоделировать воспитание как педагогическую систему (см. схему).



Говоря о роли театрального занятия в воспитании школьников можно сделать выводы:

- занятия помогают ученикам обрести уверенность в себе, утвердиться как личности, которая имеет своё собственное мнение, умеет рассуждать и отстаивать его;
- в процессе занятия приобретаются навыки коллективного общения, необходимые детям в последующей взрослой жизни;
- занятия помогают ученикам воспитывать в себе чувство ответственности и самостоятельности;
- занятия дают возможность творческого самовыражения, реализации индивидуальных способностей каждого;
- занятия развивают разнообразные задатки и качества детей: внимание, быстроту реакции, находчивость, фантазию и воображение, пластику тела, речь и т.д.
- занятия театром приучают детей к дисциплине и самодисциплине;
- занятия театром формируют вкус, воспитывают чувство меры, способность анализировать, давать объективную оценку своим способностям, возможностям и своему труду;
- занятия расширяют кругозор, дают ученикам дополнительные знания о жизни.

Таким образом, включение искусства театра в учебно-воспитательный процесс ребёнка действительная потребность развития современной системы образования. **Детский театр** - форма образовательной художественно-эстетической деятельности, динамичная, живая, самосовершенствующаяся система. Детский театр может способствовать построению

целостного учебного процесса, ориентированного на становление личностной нравственно-эстетической культуры учащихся.

ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Колесова Т.Б.

*студентка Столичной финансово-гуманитарной академии
(г. Москва)*

Проблема профилактики нарушений письменной речи у учащихся начальных классов всегда являлась весьма актуальной в школьном образовании. На современном этапе эта актуальность обусловлена еще и тем, что возрастает тенденция инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в учреждениях общего типа. К сожалению, не все учащиеся, в силу психофизиологических особенностей могут в полном объеме овладеть навыками письма и чтения, без создания им необходимых условий и помощи со стороны специалистов (логопедов, психологов).

Предпосылки овладения письмом у детей закладываются еще в дошкольном возрасте и к началу школьного обучения должны быть в основном сформированы:

- развитие психических процессов, составляющих основу интеллектуальной деятельности;
- полноценное развитие всех сторон речи ребенка;
- сенсомоторное развитие;
- межанализаторные взаимодействия, необходимые для перекодировки информации из одной модальности в другую;

- сформированность сукцессивных функций;
- физиологическая и эмоциональная готовность ребенка к школе [3].

В своей работе по исследованию сформированности предпосылок овладения письменной речью и организации логопедической работы по профилактике ее нарушений у учащихся 1-х классов мы опирались на работы А.Н.Корнева. Им были выделены разные уровни овладения детьми навыками письма.

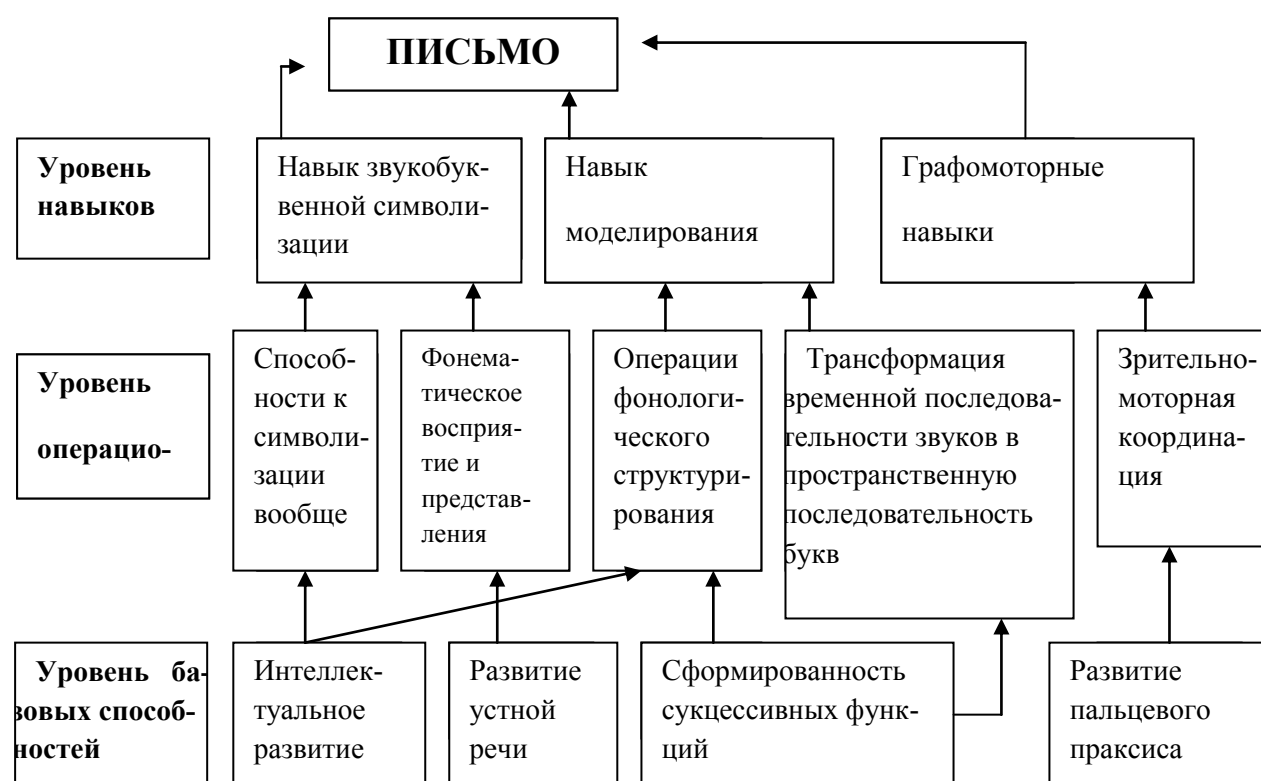


Рис. 1 - Функциональная структура предпосылок навыка письма

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ № 963 г. Москвы, в котором приняли участие 50 учащихся 1-х классов «А» и «Б».

На начальном этапе работы был продиагностирован уровень базовых способностей:

- интеллектуальное развитие (методика Стребелевой Е.А. [1])
- развитие устной речи (экспресс методика Фотековой Т.А. [4]).
- сформированность сукцессивных функций (методика Корнева А.Н. [3]).
- развитие пальцевого праксиса (Кинаш Е.А. [2]).

В результате обследования из всех 50 учащихся нами было отобрано 10 детей, которые условно были поделены нами на три группы в зависимости от успешности выполнения предложенных заданий. У двух детей были выявлены трудности при выполнении всех четырех групп заданий (1 группа), у трех учащихся отмечена недостаточная сформированность устной речи и пальцевого праксиса (2 группа), у остальных пяти детей были выявлены только недостатки развития устной речи (3 группа). Это позволило предположить, что у них в дальнейшем могут возникнуть проблемы с письменной речью. Все эти дети вошли в экспериментальную группу, с которыми проводился комплекс мероприятий, направленных на профилактику нарушений письменной речи. С детьми второй и третьей групп мы проводили профилактическую работу в рамках логопедических занятий, для детей первой группы была необходима еще и помощь психолога.

На начальном этапе работы мы делали акцент на развитии и коррекции базовых способностей, т.е. проводили работу по развитию познавательных процессов (восприятия, внимания, мышления), коррекции устной речи, формированию пальцевого праксиса. Задания подбирались дифференцированно для каждой группы детей в зависимости от выявленных у них трудностей.

Далее нами проводилась работа на следующих уровнях - операциональном и уровне навыков, где предстояло овладение звукобуквенной символизацией, звуковым моделированием и овладением графомоторными навыками.

Такая система занятий предусматривает формирование функционального базиса навыков чтения и письма, развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления; совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями; развитие навыков зрительного перемещения и трансформации зрительных образов, формирование навыков схематического изображения пространственных отношений, формирование изобразительно-графических способностей; усвоение последовательности действий и планирования, передача последовательностей в пространстве, последовательностей во времени и перекодирование временной последовательности в пространственную и обратно.

Использованные нами приемы и упражнения явились комплексом необходимых профилактических мер, предупреждающих возникновение недостатков письменной речи у детей.

Таким образом, методика А.Н. Корнева нацеливает на наиболее раннее обнаружение недостаточного развития предпосылок к освоению навыков письма и содержит оригинальные приемы коррекционной работы [3].

Специально организованная коррекционная работа, включающая взаимосвязанное формирование предпосылок для овладения письменной речью в начале школьного обучения может способствовать своевременному и эффективному предупреждению нарушений чтения и письма у детей.

Обобщая результаты нашей работы, мы делаем выводы, что успешность профилактической работы будет зависеть от особенностей психофизического развития ребенка, от тесного взаимодействия разных специалистов (логопеда, психолога, учителя начальных классов) и родителей. Таким образом, дети, находящиеся в группе риска, обязательно нуждаются в профессиональном воздействии со стороны различных специалистов.

Список литературы:

1. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Ред. Е.А. Стребелева; - М.: Полиграф сервис, 1998.

2. Кинаш Е.А Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии: методическое пособие для педагога.- М.: ООО Парадигма, 2010.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003.
4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников М.,2000

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Старченко М.В.

*студентка Столичной финансово- гуманитарной академии
(г. Москва)*

Современные требования к уровню подготовки ребенка к школе определяют необходимость использования эффективных коррекционных технологий в процессе системного воздействия на личность ребенка. Одним из направлений работы по устранению речевых нарушений и у дошкольников и детей школьного возраста является формирование пространственного восприятия и пространственных представлений, а также временных ориентировок.

Пространственные представления включают в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела. Они играют значительную роль во взаимодействии человека с окружающей средой и служат необходимым условием ориентировки в ней.

Представления о последовательности смены явлений и состояний материи называются временными. Здесь мы имеем в виду смену времени суток, времен года, смену поколений.

Недостаточная сформированность пространственно-временных представлений у дошкольников обязательно будет

сказываться на формировании полноценной связной речи, а у школьников – на развитии навыка чтения и письма. Ведь для овладения письмом ребенку необходимо научиться взаимно трансформировать пространственную последовательность – графических знаков и временную – звуковых комплексов. Таким образом, временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены.

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют предлогов, обозначающих пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных («над», «под»). Дошкольники, а иногда и младшие школьники затрудняются в дифференциации предлогов «к – у», «в – на» («к дому – у дома», «в столе – на столе»). Нередко они смешивают предлоги «перед – после – за». Например: «Шкаф стоит после стула», вместо «Шкаф стоит за стулом». Или «Лето бывает перед весной, а осень после зимы».

Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных «широкий – узкий», «толстый – тонкий». Они заменяются обозначениями «большой» или «маленький» («широкая река – большая река», «тонкий стебелек – маленький стебелек»). Часто у них наблюдается запаздывание формирования «схемы тела». В дальнейшем могут появиться сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, дети долго не могут усвоить и довести до автоматизма стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей письма в два-три столбика, равномерное заполнение тетрадного листа текстом).

Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки (зеркальное написание букв), в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у таких детей достаточно стойкими.

Дети с проблемами в усвоении временных представлений испытывают сложности при обозначении основных единиц времени и периодов человеческого возраста. При этом, если слова называют категории, существенно различающиеся по внешним признакам («зима – лето», «день – ночь»), ошибок не допускается. Но, если различия не столь ярко выражены («весна – осень», «вечер – утро»), возникают значительные затруднения. Проблемы появляются при различении сходных в понимании детей описаний («птицы прилетают – птицы улетают», «листья опадают – листья прорастают», «день прибывает – день убывает», «солнце всходит – солнце заходит»). Это связано со сложностями выделения в структуре слова и дифференциации приставок, имеющих пространственное значение. Достаточно распространены и у дошкольников, и у школьников ошибки при определении и соотнесении возраста и ролей в семье. Трудности вызывает образование отчества от имени отца или бабушки. Недостаточно развитая ориентировка во времени, в дошкольном возрасте проявлявшаяся в ошибках грамматического оформления устной речи, в школе выльется при письме в выраженные аграмматизмы. Сюда относится и различение настоящего, прошедшего и будущего времени глагола.

При формировании пространственно- временных представлений необходимо учитывать закономерности формирования этих функций в онтогенезе и в связи с этим проводить логопедическую работу. Таким образом, включение в систему коррекционной работы заданий и упражнений, направленных на развитие пространственно- временных представлений будет способствовать совершенствованию лексического и грамматического компонента речи, положительно отразится на формировании неречевых процессов (внимания, памяти, мышления), упредит возникновение графических ошибок на письме.

Формирование пространственно -временных представлений с самого начала должно носить не столько формальное распознавание учащимися направлений пространства, сколько раскрытие их смыслового содержания. Это возможно достичь путем установления связей между чувственным и логическим компонентами посредством объяснения, демонстрации, вопросов, наблюдений, двигательной активности. В коррекционной работе целесообразно использовать все возможные анализаторы: двигательный, тактильный, зрительный, слуховой, которые будут создавать опору для восприятия пространства. В качестве таких опор эффективно использование цветных картинок-символов, различных игрушек, стрелок-векторов, карточек - схем, игр, включающие в себя гимнастические упражнения. Важное место в коррекционном обучении должна занимать работа над словесной инструкцией. Целесообразно давать учащимся словесную инструкцию поэтапно, требуя от ребенка повторения условий задания и самой инструкции вслух. Необходимо создавать положительную мотивацию в деятельности детей. С этой целью предлагается проводить занятия в форме подвижных и дидактических игр, с максимальным использованием самостоятельности детей. Необходимо проводить комплексные занятия, которые включают в себя отработку новых пространственных понятий, в сочетании с заданиями ранее пройденными. Тем самым проводится обучение детей и закрепляется пройденный материал, не теряя интереса учащихся к образовательному процессу.

Список литературы:

1. Буцкина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников - \Логопед. 2005 - №3- С.8-15
2. Елецкая О.В., Горбачёвская Н.Ю. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи - \Логопед, 2005- №2 – С.18-24

3. Ковригина Л.В. Преодоление нарушений предположно-падежных форм существительных с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи - \Практическая психология и логопедия, 2004 - №1(8) –С20-25.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. С-П.:Союз, 2001.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Юхлина М. В.

*студентка Столичной финансово- гуманитарной академии
(г. Москва)*

Проблема подготовки детей к обучению в школе уже несколько десятилетий привлекает внимание широкого круга специалистов различного профиля: педагогов, логопедов, психологов. Она сохраняет свою актуальность в связи с тем, что обучение в современной школе требует от ребенка не только владения определенными знаниями и представлениями, но обладания надлежащим уровнем сформированности психических процессов. Готовность к обучению можно рассматривать как достижение такого уровня общего развития ребенка и сформированности его навыков, которые создали бы оптимальные возможности для успешного вхождения его в школьную жизнь.

Современная школа требует от поступающего в 1 класс ребенка наличия определенного уровня развития произвольности поведения, ориентировки в окружающем, мышления и речи, мелких движений кистей рук, сформированности желания идти в школу, определенной мотивации учения, достаточного уровня предпосылок учебной деятельности, определенного " типа школьной зрелости ".

Значение этих составляющих особенно явно выступает в случаях их несформированности, что характерно для детей с системными нарушениями речи- ОНР III уровня. У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия, особенно зрительного, пространственного, слухового; что влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем на формирование фонематического восприятия. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью в процессе работы. У большинства детей снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими сверстниками [2].

Дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения грамоте. В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и нарушением чтения и письма существует тесная взаимосвязь [1]. На сегодняшний день очень возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Ребенок, идущий в массовую школу с диагнозом: общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению. Не во всех школах дети могут продолжить занятия у логопеда, так как нет широкой сети школьной логопедической помощи. Поэтому обучение грамоте этих детей необходимо начинать в дошкольном возрасте и проводить по специальной методике. Для таких детей необходимы систематические, в течение ряда лет занятия по формированию их устной речи и по подготовке к обучению грамоте, а также совершенствование навыков звукового анализа, развитию общей и мелкой моторики и координации движений. И такую помощь они получают в культурно-досуговом центре развития "Русколань" при Муниципалитете Орехово- Борисово Южное в студии "Говорим красиво"- руководителем которой я являюсь. Центр охватывает разные уров-

ни подготовленности детей. Остановлюсь на детях с менее глубоким недоразвитием речи Зуровня.

В среднем у старших дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к обучению грамоте почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. Общее недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы формирования фонематической, фонетической систем, мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма [1].

Поэтому обучению грамоте должна предшествовать определенная логопедическая работа, основные направления которой следующие:

1. Развитие фонематического восприятия. Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различие высоты силы, тембра, голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.
2. Работа над звукопроизношением. Прежде всего, необходимо устранить все недостатки произношения фонем (искажения, замены, отсутствия звука).
3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов слогов, из слогов звуков, Различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные. Согласные: звонкие и глухие, твердые и мягкие. Выделять любые звуки из состава слова. Уметь объединять звуки в слоги, слоги в слова. Уметь определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Придумывать слова на заданный звук или слог.
4. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных при-

ставок (например, ушел, зашел, пришел) или с помощью одной приставки от различных глагольных основ (например, пришел, прилетел, прибежал). Другой вид работы – подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

5. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа является работа над пониманием и употреблением предлогов, распространение и сокращение предложений.
6. Развитие связной речи. Работа по обучению составлению описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа небольших текстов.
7. Развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук,
8. а так же графических навыков и умений. С помощью различных игр, упражнений, массажа, пальчиковых гимнастик развивать тонкие движения пальцев рук.
9. Развитие чувства ритма и зрительно-пространственной
10. ориентации (в схеме собственного тела, в окружающей действительности, на листе бумаги).

Для реализации данных направлений используются разнообразные дидактические материалы, которые представляются в форме игровых упражнений, так как игра- органическая форма деятельности, активизирующая мышление, память, внимание, интерес к результату. Все задания направлены на профилактику дисграфии.

1. "Кубики Зайцева"-веселая увлекательная игра, в ходе которой дети успевают научиться читать раньше, чем забава прискучит. Озвучивая слоги мы перепрыгиваем мучительный процесс слияния согласного и гласного звуков, и у детей появляется желание идти дальше-читать.

2. Букварь Н.С. Жуковой основан на оригинальном способе обучения детей осознанию буквосочетания как цельного графического элемента- слога в качестве единицы чтения.
3. Графический диктант-воспроизведение рисунка ребенком под диктовку. Это упражнение чрезвычайно интересно и полезно при подготовке к школе- дети учатся ориентироваться на листе бумаги, правильно отсчитывать клетки, работать по инструкции. Г.Д. решает эти задачи в игровой форме. То, что появляется на бумаге, является сюрпризом для ребенка.
4. "Волшебная цепочка"- развитие связной речи.
5. Предлоги и подбор однокоренных слов.
6. "Орфография с секретом".
7. Полминутки для шутки-звук заблудился.

Таким образом, своевременная диагностика и оказанная коррекционно-логопедическая помощь детям в дошкольном возрасте повышает шансы преодоления трудностей в овладении процессами чтения и письма, что способствует в дальнейшем успеху в школьном обучении.

Список литературы:

1. 1.Логопедия /Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской.- М.: ВЛАДОС, 1998.- 680с.
2. 2.Сулова Е.Н. К проблеме личностной готовности к обучению в школе выпускников логопедических групп // Школьный логопед. - № 3(34), 2010.-86с.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 29

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Материалы международной научно-практической конференции
«Модернизация экономики и общества
в России с XXI веке»*

*16 февраля 2012 года
Москва, НОУ ВПО «СФГА»*

Верстка: Д.В. Семенов
Составитель: Чумакова И.В.

Подписано в печать 28.09.2012 г. Заказ № 139.
Формат 60х 90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Arial.
Печ. л. – 7,25. 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@mail.ru

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