

В этой статье мы не будем подробно останавливаться на специфике проведения занятий по химическим дисциплинам. Конечно, переподготовка учителей химии включает в себя не только лекционные занятия с применением современных инновационных средств обучения, но и организацию лабораторных работ на базе химических лабораторий. Учитывая различия слушателей по педагогическому стажу в должности учителя химии, были определены подгруппы и, в соответствии с этим, система лабораторных занятий. Во 2ой группе иногда были слушатели, которые только планировали ведение уроков по химии на следующий учебный год («обещали часы по химии»). Эти слушатели не имели практической базы химического эксперимента, поэтому иногда на занятиях присутствовал индивидуальный подход, как для студентов-первокурсников. Особое внимание было уделено правильной организации и методике проведения химического эксперимента. Методические занятия по изучению основ преподавания химии для многих слушателей тоже явились «полным откровением». На занятиях анализировались современные методики педагогических технологий (отечественных и зарубежных), особенности применения элементов различных педагогических технологий в зависимости от типа урока, этапов урока, характеристики учащихся и т.д. Занятия были ориентированы на практику внедрения педагогических инноваций в своей деятельности [2, с.100].

Таким образом, интегративность в процессе профессиональной переподготовки учителей химии представляет собой определенную взаимосвязь и взаимное дополнение разрозненных компонентов и элементов образования, объединенных в единое целое по подготовке квалифицированных специалистов. Рассмотренный нами пример анализа проведения занятий для слушателей курсов переподготовки с учетом взаимосвязи первичного анализа группы слушателей и корректированием аудиторной работы в данной группе показал практически неограниченные возможности реализации принципа интегративности через взаимосвязь разрозненных компонентов целостного процесса. Именно этот принцип обеспечивает целостность, системность и систематичность самого процесса подготовки и переподготовки учителя химии.

Литература:

1. О гранте Правительства Республики Татарстан «Алгарыш» на подготовку, переподготовку и стажировку граждан в российских и зарубежных образовательных и научных организациях (с изменениями на 31.05.2013г.). [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/917038146> свободный.
2. Космодемьянская, С.С. Методика обучения химии. Учебное пособие / С.С. Космодемьянская, С.И. Гильманшина // Казань: ТГГПУ, 2011. – 136 с.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Костылев А.Н.

*ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России,
Краснодар, Россия*

Процесс образования представляет собой самосознание каждого студента в его индивидуальном и групповом получении знаний. Сам процесс развития самосознания находится в постоянном движении, являясь коллективным производением поведения каждого человека под воздействием других людей, сохраняя при этом и отдельные черты индивидуальности. На развитие индивидуального и группового самосознания влияет заложенная в человека биологическая программа, которая реализуется в формировании человеческого духа (в мировой традиции получила название духа или души [2; с. 56-57], дополняясь программой в знаках национальной культуры, и представляет собой образование, состоящее из обучения, воспитания и социализации.

Характеризуя образование как целостное явление, можно выделить четыре составляющих: образование как ценность, образование как система, образование как процесс, образование как результат [4; с. 6].

На воспитание нового человека, способного жить и трудиться в качественно новых социальных и экономических условиях, оказывает образование как ценность личностная на основе других взаимосвязанных ценностей образования.

Следовательно, в общей тенденции развития образовательных систем просматривается личностная ориентация образования в свете одной из важнейших проблем современного образования.

При таком подходе на первый план выступает проблема соответствия дифференцированных образовательных потребностей личности дифференцированным же образовательным услугам. И с этим в реальной практике образования приходится считаться. Именно с позиции формирования новых тенденций в развитии образования в современных условиях необходимо оценивать личностную ориентацию образовательных потребностей в соответствии с интенсивностью социально-экономического развития общества. В результате образование как целостное социальное явление, требует достойного финансирования, материально-технического, информационного и научно-методического обеспечения, правовой защиты, что определяет и кадровую политику, а также фонд заработной платы преподавателей и сотрудников.

Прогнозирование ожидаемых и желаемых результатов образовательной деятельности, а точнее, результатов функционирования образовательной сферы должно оцениваться опосредованно на уровне экономического, демократического, правового, ментального состояния и потенциала социума, то есть государственной ценности образования в целом. В этом случае развитие образовательной системы формируется на основе доказательной и относительно стабильной политики управления в решении стратегических задач синтезом сущностных качеств образовательных систем в мировом общеобразовательном пространстве.

Из-за отсутствия системного подхода к разработке соответствующих методик важнейшие проблемы дифференциации образования чаще всего лишь декларируются, что сдерживает поиск стратегии эффективного развития многообразных образовательных систем [1; с. 168-186].

Таким образом, система образования, детерминированная внешними обстоятельствами политического, социально-экономического и социокультурного происхождения, определяет ценностно-целевые компоненты приоритетных задач, направленных на развитие личностно-ориентированной ценности образования в общей системе государственного образования.

В образовании немаловажно решение и вопроса трансформации целей преподавания в деятельности педагога и целей получения знаний в деятельности учащихся. Следует отметить, что на этом уровне и происходит преобразование системы научных знаний в знания учебные – сущность истинных стимулов и мотивов познавательной активности учащихся. Именно педагогический процесс в решающей мере определяет результат образования. Качество и результат образования, таким образом, необходимо оценивать как на индивидуально-личностном уровне, с учетом реальных образовательных приобретений личности, так и на общественно-государственном уровне участием в развитии науки и прогресса страны в целом.

Важно подчеркнуть, что уделение внимания формированию личностно-ориентированных стандартов позволяет дифференцировать образование в соответствии с интересами, способностями и образовательными потребностями личности.

Следовательно, результат образования должен оцениваться не только по непосредственным и контролируемым параметрам эффективности педагогической деятельности, но также и по отдаленным ее результатам. Действительно сложной задачей измерения результата образования является возможность оценки ментальных приобретений личности, не говоря уже об оценке ментальных параметров социума [4; с. 12].

Таким образом, приходится признать, что именно личностно-ориентированная ценность образования определяет индивидуально-мотивированное отношение человека к собственному образованию, его уровню и качеству, которым столь большое внимание уделялось в работах русских мыслителей второй половины XIX – начала XX века [3; с. 188-193].

В соответствии с вышеизложенным можно утверждать, что стратегия развития образования на длительную перспективу связанная с формированием личностно-ориентированной ценности образования, является одним из главных элементов развития науки в целом.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века: научно-педагогическая публицистика / Б.С. Гершунский. – Челябинск: Юмашевская полиграфия, 2000. – 144 с.

бинск: Челябинский филиал ИПО, 1993. – 240 с.

2. Гуревич П.С. Философия культуры: Пособие для студентов гуманитарных вузов / П.С. Гуревич. – М.: АО «Аспект-пресс», 1994. – 314 с.

3. Попов Э.А., Тихомиров Л.А., Чичерин Б.Н.: спор оппонентов // Э.А. Попов. Либеральный консерватизм в России: история и современность. Материалы всероссийской научно-теоретической конференции 24-25 мая 2000 г. – М., 2001. – С. 188-184.

4. Штурба В.А., Васильев С.С. Образование как социально-культурный феномен [Текст] // Историческая и социально образовательная мысль. – 2009. – № 1. – С. 5-17.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПОЛУМИКРОМЕТОДОМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Куленко Е.А.

*Полтавский национальный педагогический
университет имени В.Г. Короленко,
Полтава, Украина*

Процесс реформирования системы естественного образования в Украине требует обновления ее содержания, целей, методов, форм организации учебно-воспитательного процесса; разработки инновационных подходов, моделей подготовки образованных, высококвалифицированных специалистов с высшим образованием; современных педагогических технологий при изучении дисциплин естественно-математического цикла, средств реализации новейших технологий в процессе обучения; доработки эргономических требований в процессе развития средств обучения, системы учебного эксперимента и средств ее реализации при изучении естественных наук; моделирования с использованием разнообразных концептуальных подходов профессионализации дипломированных специалистов; углубления и корреляции знаний, умений и навыков учеников и студентов; вооружения молодого специалиста знаниями, необходимыми для исполнения профессиональных функций на достойном уровне. Анализ методической литературы и

диссертационных исследований подтвердил актуальность проблемы дальнейшего развития и усовершенствования дидактических основ техники и методики учебного химического эксперимента с использованием малых количеств веществ, а констатирующий эксперимент дал возможность уточнить причины разрыва между особенностями организации этого эксперимента и существующей практикой проведения традиционного химического эксперимента в средних учебных заведениях. Перечислим основные причины: большая трудоемкость организации ученического эксперимента; несоответствие техники и методики некоторых опытов, предусмотренных программой, требованиям безопасного и наглядного проведения учебного эксперимента в условиях школьного кабинета; низкая доля экспериментальной деятельности учащихся; изношенность школьного химического оборудования; недостаточное снабжение школ необходимыми реактивами, приборами, методической литературой; низкая научная организация труда учителя и учащихся во время проведения химического эксперимента и несоответствие ее современным эргономическим требованиям; учебный эксперимент продолжает оставаться неэкономичным и малоэффективным, так как в большинстве школ он проводится макрометодом.

Вначале следует отметить, что мы понимаем под термином «малые количества веществ». В методической литературе не существует однозначного суждения об этом понятии. Т.С. Назарова отмечает, что под известным методом работы с малыми количествами веществ мы понимаем такую постановку опытов, при которой применяется посуда малых размеров, принадлежности и приспособления для работы с этой посудой [2]. И.Н. Чертков и Г.П. Хомченко считают, что термин «малые количества веществ» собирательный: он охватывает, главным образом, полумикрометод и частично микрометод [3, 4]. Л.Л. Генкова обращает внимание на то, что в ученическом эксперименте трудно разграничить микро- и полумикрометод, так как техника их выполнения почти одинаковая и количественные границы между ними не очень четкие [1]. Потому она считает, что целесообразно два указанных метода объединить в один – метод работы с малыми количествами веществ. К