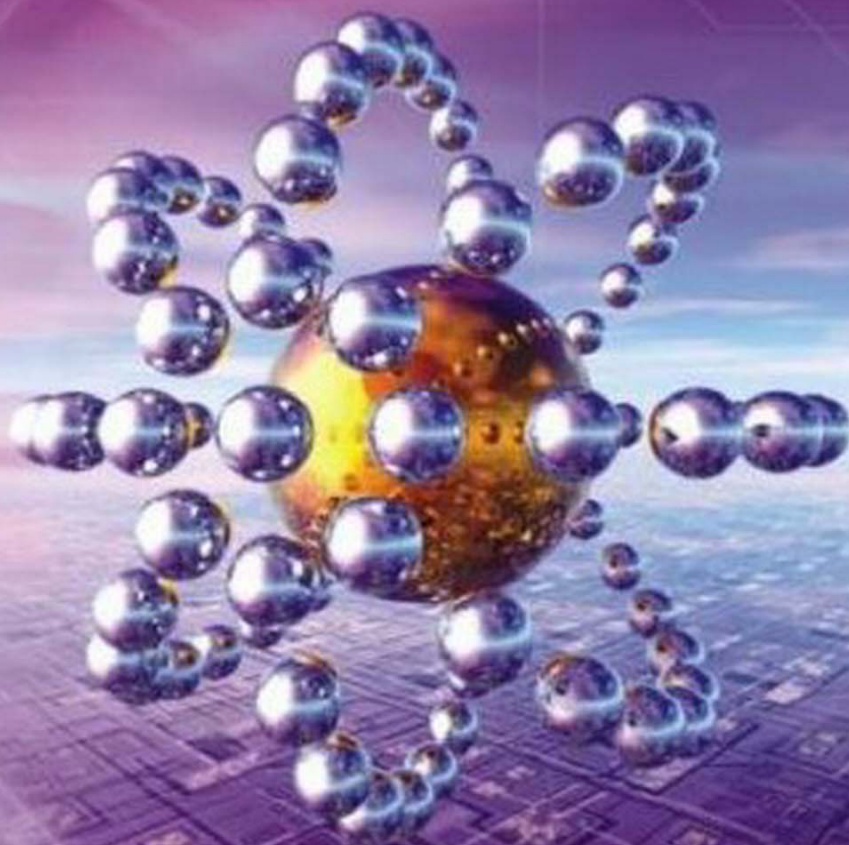


IX  
Всероссийская  
научно-практическая  
конференция

16 апреля 2008 г.



# ИНТЕГРАЦИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ)  
РАБОТЫ  
И СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ  
АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы IX Всероссийской  
научно-практической конференции

Часть 1

16 апреля 2008 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354  
ББК 74.56  
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции : в 8 ч. Ч. 1 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2008. – 311 с. ISBN 978-5-98314-279-4

**Ответственный редактор**

Д. Ф. Ильясов

**Редакционная коллегия:**

В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,  
А. В. Щербаков, И. Б. Едакова, А. В. Кисляков,  
О. А. Семиздралова, Е. В. Рябышева, А. В. Коптелов,  
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 351/354  
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-279-4

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2008.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2008.

© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2008.

## **РАЗДЕЛ 1**

### **Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества**

#### **О РОЛИ ГЕНЕРАЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЦЕЛИ В МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**ОКОЛЕЛОВ О. П., КУРОЧКИНА Н. Д.**

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

Вполне понятно, что модернизация непрерывного образования должна решать задачу не только его усовершенствования, но и формирования интегральных характеристик личности, тесно связанных со смыслом жизни человека. Таким образом, понятие «модернизация непрерывного образования» принадлежит к числу фундаментальных понятий педагогики, раскрывающих её самые глубинные основы: в случае модернизации речь идет не о простом улучшении в каком-то отношении сложившейся системы непрерывного образования, а о научном поиске в определенном смысле новой, целостной системы непрерывного образования, более эффективно и качественно решающей задачи профессионального обучения и переподготовки человека. В этой связи особую социальную актуальность и практическую значимость, на наш взгляд, приобретают вопросы разработки теоретических оснований и инструментальных средств модернизации непрерывного образования с позиции генеральной воспитательной цели – подготовки личности к жизненной самореализации.

Опираясь на современные достижения отечественной педагогики в области теории воспитания (Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин), можно достаточно обоснованно утверждать, что полноценная самореализация личности возможна только в том случае, если человек: 1. Осознанно и глубоко верит в своё индивидуально неповторимое предназначение; 2. Убежден – реализация в жизни собст-

венного «Я» напрямую зависит от результатов его помыслов и дел; 3. Осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения; 4. Ощущает себя частью природы, человеческого общества и способен к дружественному взаимодействию с другими людьми; 5. Осознанно отбирает и осваивает знания, умения и навыки, позволяющие реализовать себя в трудовой деятельности и общественной жизни; 6. Способен к целенаправленным и эффективным волевым усилиям в реализации жизненного предназначения; 7. Убежден – конкретный смысл жизни человека заключается в полной самореализации в трудовой и общественной деятельности; 8. Имеет четкую стратегию и программу жизненной самореализации.

Теоретическую основу модернизации непрерывного образования, очевидно, должен составлять комплекс положений, включающий: теоретико-методологические основания модернизации; условия и критерии модернизации; сущность педагогических подходов, методов и технологий, реализация которых в практике непрерывного образования приводит к его модернизации. Мы считаем, что при этом основополагающие положения теории модернизации должны раскрывать содержательную специфику трех типов фундаментальных структур непрерывного образования: 1. Содержание профессионального образования; 2. Образовательные среды и процессы; 3. Инструментальные средства и технологии. Особо выделим специфические принципы педагогики профессионального образования, реализация которых на практике приводит к необходимости модернизации в целом непрерывного образования: социально-личностной актуальности содержания подготовки человека; двойной временной направленности – система знаний, предлагаемая для усвоения, должна, с одной стороны, осуществлять воспроизводство накопленных знаний и опыта, а с другой, должна закладывать и определять облик будущей жизнедеятельности; обращенности к саморазвитию – механизмом запуска и функционирования образовательного процесса в системе непрерывного образования является соответствующая деятельность человека.

Из педагогической сущности модернизации непрерывного образования и результатов синергетического и эволюционного подходов к изучению образовательных систем (Д. Ф. Ильясов, В. Н. Костюк, Г. Н. Сериков) вытекают следующие основополагающие теоретические положения модернизации:

- процесс модернизации системы непрерывного образования является необратимым;
- будущее состояние модернизируемой системы непрерывного образования не похоже на его предысторию и установившееся со-

стояние;

– нарушается принцип полного детерминизма: знание предыстории модернизации непрерывного образования далеко недостаточно для адекватного проектирования представления о будущем его состоянии;

– свойство нелинейности: в пределах обозримого промежутка времени поведение модернизированной системы непрерывного образования в определенной степени детерминировано и предсказуемо. Однако, чем ближе очередная бифуркация, тем значительно менее предсказуемость поведения рассматриваемой системы.

Опираясь на эти теоретико-методологические положения, приходим к выводу, что педагогические условия модернизации образования должны требовать: 1. Оценку изменений в научно-теоретических представлениях о сущности непрерывного образования, установления их влияния на эффективность жизненной реализации личности; 2. Проведения концептуального анализа структуры и содержания компонент непрерывного образования с позиции их соответствия современному уровню научных представлений об обществе и человеке; 3. Установления специфических особенностей самореализации личности в условиях открытого образования; 4. Разработку механизмов непрерывного образования стимулирующих личностные процессы актуализации и самореализации.

В логике рассматриваемых теоретико-методологических оснований непрерывного образования критерии эффективности его модернизации могут быть сформулированы в терминах «усовершенствованная система непрерывного образования должна»:

– обеспечить человеку широкие возможности для наиболее полной жизненной самореализации (что следует понимать как максимально возможную пользу, которую он может принести себе и обществу);

– быть функционально определенной, то есть сориентирована на создание педагогических механизмов, обеспечивающих личности успешное решение различного рода образовательных задач, включая и воспитательные задачи;

– обеспечивать человеку достижение вполне конкретных результатов в формировании и поддержании готовности к жизненной самореализации.

Базовая технологическая составляющая модернизации непрерывного образования включает современные педагогические средства, реализующие принципы открытого образования. Здесь под открытым понимается образование, которое обеспечивает личности: во-

первых, свободный доступ к образовательным ресурсам; во-вторых, подготовку, индивидуализированную по времени, темпам, содержанию; в-третьих, свободу выбора подходящей образовательной траектории. Ведущей формой организации образовательного процесса в системе открытого непрерывного образования является так называемая педагогическая ситуативная система. К числу определяющих признаков такой системы нами отнесены:

- обращенность к процессам самореализации и самоактуализации личности – механизмом запуска и функционирования педагогической ситуативной системы является образовательная деятельность человека;

- динамичность – педагогическая ситуативная система во временном пространстве может менять свою структуру и системные характеристики;

- обеспечение органического единства процессов обучения и формирования личностных качеств профессионала;

- результативность – сформированность у личности потребности к оценке эффективности жизненной самореализации.

Проведенные нами опытно-экспериментальные исследования позволяют сделать следующие выводы:

- модернизация непрерывного образования с позиции подготовки человека к жизненной самореализации обеспечивает переход к принципиально новой социально-образовательной системе, интегрирующей в единое целое подготовку и переподготовку профессионала, и формирование интегральных характеристик личности (человек осознает смысл жизни, способен достаточно полно реализовать себя в трудовой деятельности и разнообразных общественных отношениях);

- использование в системе профессиональной подготовки инновационных форм и методов дидактики совместно с компетентностным подходом (профилирование содержания образования на основе компетенций, инвариантных структуре деятельности профессионала) позволяет реализовать на практике идею вариативности соответствующих учебных курсов и пособий в пространстве открытого непрерывного образования.

## **ИНТЕРНАЦИОЛИЗАЦИЯ МОЛОДОСТИ И МОЛОДЁЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА**

**БУРЛЯЕВА В. А.**

г. Невинномысск, Невинномысский государственный  
гуманитарно-технический институт

С точки зрения гуманитарного знания молодость является наиболее значимым жизненным этапом, когда человек овладевает новыми социальными ролями, формирует свои социальные притязания, личностные надежды и планы, переходит от юношества как периода стартовых ожиданий к активной и обычно самостоятельной жизнедеятельности, становясь полноправным представителем своего времени и своего поколения.

В условиях существования техногенных культур молодежь должна тратить все больше времени на овладение статусом взрослого члена общества, что связано с развитием искусственной среды как доминантного параметра, влияющего на воспроизводство новых поколений. Бесспорно, усложнение всей социальной жизни современного человечества, в частности моделей его расселения, форм и способов социальной коммуникации, также оказывает существенное влияние на процессы социализации молодежи. Как убедительно показали многочисленные исследования, сегодня они существенно отличаются от аналогичных процессов в традиционных обществах, в которых включение детей и подростков в жизнь социума не представляло особого труда, а связь между поколениями была тесной и основанной на взаимопонимании старших и младших, которые практически не отличались друг от друга.

Эмпирические исследования обществ индустриального типа еще с конца XIX века свидетельствовали о конфликтах и разного рода конфронтациях между старшими и младшими поколениями. Как считают исследователи данной проблематики, в первую очередь разрыв поколений есть следствие форсированного изменения материально-технических основ социального бытия. Поэтому каждая страна, вступающая на путь радикального изменения своих главных сфер жизнедеятельности и стремящаяся к тому, чтобы они были проведены эффективно, должна уделять самое пристальное внимание молодым поколениям, не только обеспечивая социальную базу для реализации намеченных реформ, но и формируя главных борцов за новые общественные отношения.

В российском обществе социология молодежи сложилась в кон-



це 60-х гг. как прямое следствие эмпирической социологии времен «хрущевской оттепели» и как ответ на социальный заказ властных структур, в первую очередь ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ. Она во многом отражала существовавшую в тот период духовную атмосферу и расхожие идеологические штампы, которые нуждались в подкреплении «неопровержимыми данными» то о жизненных планах молодых, то об их активной жизненной позиции и т.д.

В новых условиях социального бытия России социология молодежи, вынужденная научиться выживать в отсутствие сколько-нибудь сносного финансирования фундаментальной науки, сохранила и даже преумножила традиции лонгитюдных исследований и мониторингов, которые проводятся на базе данных не только по России, но и по странам СНГ, ближнего и дальнего зарубежья. Продолжаются научные контакты между коллегами из всех регионов страны, а центры, ведущие изучение процессов социализации молодежи, даже расширили свою проблематику за счет наиболее актуальных современных направлений – фамилистики, валеологии, феминизма и пр.

Система норм и ценностей, отличающих группу от большинства обществ, называется субкультурой. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или местожитительство. Ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее. Однако большинство, как правило, относится к субкультуре с неодобрением или недоверием.

Иногда группа активно вырабатывает нормы или ценности, которые явно противоречат господствующей культуре, ее содержанию и формам. На основе таких норм и ценностей формируется контркультура. Известный пример контркультуры – хиппи 60-х гг. или «система» в России 80-х гг.

Элементы как субкультуры, так и контркультуры обнаруживаются в культуре современной молодежи в России.

Под молодежной субкультурой понимается культура определенного молодого поколения, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов. Ее определяющей характеристикой в России является феномен субъективной «размытости», неопределенности, отчуждения от основных нормативных ценностей (ценностей большинства).

Так, у немалого числа молодых людей отсутствует четко выраженная личностная самоидентификация, сильны поведенческие стереотипы, обуславливающие деперсонализацию установок. Позиция

отчуждения в его экзистенциальном преломлении просматривается как в отношении к социуму, так и в межгенерационном общении, в контркультурной направленности молодежного досуга.

Социальное отчуждение проявляется чаще всего в апатии, безразличии к политической жизни общества, образно говоря, в позиции «стороннего наблюдателя». На уровне самоидентификации проявление каких-либо определенных политических установок минимально. Вместе с тем эмоциональность, легковёрность и психологическая неустойчивость молодых людей умело используются политическими элитами в борьбе за власть.

«Участие в политической жизни» в шкале ценностных суждений, предложенных в ходе анкетного опроса учащимся старших классов петербургских школ, заняло последнее место (это занятие привлекает лишь 6,7 % опрошенных). Только каждый четвертый из старшеклассников (25,5 %) готов жить для других, даже если придется поступиться своими интересами, в то же время почти половина выборки (47,5 %) полагает, что «в любом деле нельзя забывать о собственной выгоде». «Политикой» интересуется лишь 16,7 % опрошенных, отсюда закономерно проистекают и неопределенные политические позиции старшеклассников: лишь треть из них (34,4 %) имеет сложившиеся политические убеждения (по самооценке), в то время как вдвое большее число либо вообще ими не обладает, либо никогда не задумывалось об этом (соответственно 29,5 и 37,1 %) [3].

Существует мнение, что аполитичность молодежи – закономерный результат чрезмерной идеологизации воспитания прошлых лет, а активная политизированность граничит с социологией. Вряд ли можно согласиться с подобной позицией: если в стабильном обществе приоритеты частной жизни закономерны и естественны, то в ситуации системного кризиса социальная индифферентность молодых чревата необратимыми последствиями для будущего страны. Не менее тревожно и то, что политизация отдельных групп молодежи приобретает черты политического и национального экстремизма.

Усугубляется и межгенерационное отчуждение, включающее широкий спектр неприятия – от разрушения внутрисемейных контактов (по критериям взаимопонимания и взаимного доверия) до противопоставления «нас» (как ценностного, так и деятельностного) всем предшествующим, «советским» поколениям.

Противопоставление образа «мы» и «они» традиционно, достаточно вспомнить хотя бы хрестоматийный роман И. С. Тургенева «Отцы и дети». Однако сегодня у молодого поколения нередко выливается в полное отрицание всех «папиных» ценностей, включая исто-

рию собственного государства. Эта позиция особенно уязвима, если иметь в виду собственную аполитичность молодых людей, их устранимость от участия в решении социальных проблем для общества, а не только групповых или корпоративных (сотрудничество) – для себя.

Именно на этом уровне субкультура молодого поколения приобретает заметные контркультурные элементы: досуг, особенно юношеством, воспринимается как основная сфера жизнедеятельности, и от удовлетворенности им зависит общая удовлетворенность жизнью молодого человека. Общее образование для школьника и профессиональное для студента как бы отходят на другой план перед реализацией экономических («зарабатывать деньги») и досуговых («интересно провести свободное время») потребностей.

Научный потенциал российских социологов, специализирующихся на проблемах молодежи, используется зарубежными исследователями, которые заказывают и финансируют работы в России и СНГ. Являясь ответственными исполнителями исследований, отечественные ученые собирают богатейший эмпирический материал, раскрывающий специфику сложных социокультурных процессов современности, и в первую очередь становления подрастающих поколений россиян, для которых советская эпоха уже представляется историческим прошлым и которые формируются в условиях затяжного системного кризиса всех сфер жизни общества. С точки зрения социологического знания именно исследования молодежи помогают понять причины успехов или неудач современных реформ в России.

Исследование ценностных ориентаций имеет в России длительную традицию, начиная со ставшего классическим труда ленинградских социологов под редакцией В. А. Ядова «Человек и его работа» (1967). Эта проблематика связывает воедино комплекс материально-технических, финансово-экономических, социокультурных, общественно-политических, моральных и других факторов, оказывающих непосредственное воздействие на становление духовного мира человека, его фиксированные установки, а вместе с тем и на его поведение.

Становление системы ценностей, ее структура и эволюция в течение жизни человека относятся к числу наиболее разрабатываемых исследовательских задач социологов. Особую значимость изучение ценностных ориентации приобретает в современных российских условиях реформирования основ общественного устройства, когда становится не только целесообразным, но и закономерным творческий поиск новых нестандартных подходов к анализу основных жизненных позиций населения, и в том числе столь заметной его социально-демографической группы, как молодежь.

Знание ценностных ориентации, устремлений современных молодых поколений россиян не только актуально само по себе, но и важно для понимания существующих тенденций и общей направленности развития российского общества. Его значение возрастает потому, что оно основано не только на вербальной реакции и рефлексии молодых на состояние общества, но и на их саморефлексии, самооценке, той самоидентификации, которая впоследствии будет проявляться в их образе жизни и реальном поведении как граждан своей страны.

#### Литература

1. Бызов, Л. Молодёжь новой России: Какая она? Чем живёт? К чему стремится? [Электронный ресурс] / Л. Бызов, Н. Давыдова // Аналитический доклад Российского независимого института социальных и национальных проблем по заказу московского представительства Фонда им. Ф. Эберта // <http://referat.kulichki.net/000/07/more2.html>.
2. Молодёжь и демократизация советского общества: социологический анализ [Текст] / под ред. С. А. Шавеля, О. Т. Манаева. – Минск : Навука і тэхніка, 1990.
3. Никольский, Д. Социология молодёжи (Молодёжный экстремизм и молодёжная субкультура) [Электронный ресурс] / Д. Никольский // <http://www.romic.ru/referats/0703.html>.
4. Перов, И. М. Неформальные молодёжные объединения [Электронный ресурс] / И. М. Перов // <http://www.romic.ru/referats/0701.html>.
5. Руткевич, М. Н. Общественные потребности, система образования, молодёжь [Текст] / М. Н. Руткевич, Л. Я. Рубина. – М. : Политиздат, 1988.
6. Социология молодежи [Текст] / под ред. В. Т. Лисовского. – СПб. : изд-во СПбГУ. 1996.

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**КОСЯКИН Ю. В.**

г. Жуков, Представительство Московского государственного  
индустриального университета

Подготовка преподавателей для вузов, готовящих специалистов непедагогического профиля, исторически носит индивидуализированный характер. На начальных этапах становления и развития системы профессионального образования педагогическая подготовка препода-

вателей осуществлялась «на рабочем месте» путем накопления опыта педагогической деятельности, анализа и интериоризации опыта коллег. Специализированная подготовка будущих педагогов всегда начиналась уже после того, как потенциальный преподаватель заканчивал высшее учебное заведение по избранной специальности. Одним из основных путей подготовки преподавателей для всех вузов страны считалась аспирантура. Однако в результате обучения в аспирантуре специалист более глубоко изучал и исследовал узкую научную проблему и осваивал научно-исследовательскую, а вовсе не педагогическую деятельность. Указанная тенденция продолжает усиливаться, что делает подготовку педагогов высшей школы, включая разработку содержания и поиски новых форм её осуществления, всё более актуальными. В итоге, специалист в своей научной области для успешного преподавания в вузе должен освоить вторую профессиональную деятельность – педагогическую, дополняющую уже освоенную им профессиональную деятельность, например, технического или экономического профиля.

Таким образом, поиск и привлечение высококвалифицированных педагогических кадров в вуз непедагогического профиля – это серьезная проблема для многих вузов. Обеспечение возможности получения общепедагогической подготовки, повышения квалификации и профессионально-педагогического роста становится основой управления компетенцией педагогического коллектива вуза.

Можно выделить два типа преподавателей, которых можно назвать молодыми педагогами, требующих особого внимания со стороны руководства вуза: первые – это педагоги-совместители, работающие одновременно в нескольких вузах, нередко различного профиля, вторые – это высококвалифицированные специалисты, впервые пришедшие в вуз для педагогической деятельности, но имеющие большой профессиональный и жизненный опыт.

Традиционно основная форма подготовки преподавателей вузов – это педагогическая подготовка на рабочем месте.

Особенность подготовки преподавателей вузов по сравнению с преподавателями начального и среднего профессионального обучения – несравненно больший удельный вес в ней научной составляющей (научная подготовка по преподаваемому предмету). При этом удельный вес подготовки на рабочем месте в рассматриваемом случае не только сохраняется, но и увеличивается, вероятно, по следующим причинам:

1. Для преподавателя вуза характерен высокий уровень профессионально-отраслевой подготовки.

2. В настоящее время отсутствует подготовка преподавателей вуза по варианту моноспециалиста, и этим обусловливается большая потребность вовлечения в профессионально-педагогическую деятельность специалистов по предметным областям знаний.

3. Квалификационный уровень преподавателя вуза является менее массовым, и поэтому не всегда возможна, а может быть, и нецелесообразна подготовка преподавателей вуза по варианту моноспециалиста. То есть можно обеспечить педагогическими кадрами вузы по индивидуальной схеме подготовки преподавателей без организации специальных профессионально-педагогических факультетов или вузов, обеспечивающих такую подготовку.

4. Диапазон профессионального роста преподавателей вуза от ассистента до профессора нельзя обеспечить организованной систематической подготовкой в рамках специальной образовательной структуры. Необходима самоподготовка и подготовка на рабочем месте по индивидуальным программам, и ее удельный вес существенно увеличивается.

Отличительной особенностью профессионально-педагогической деятельности в вузе является ее четкая дифференциация по особенностям содержания и характера труда: ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор.

Важная положительная особенность этой квалификационной структуры заключается в том, что она предусматривает изначально возможность и необходимость профессионально-педагогического роста как в пределах каждого из квалификационных уровней, так и с поэтапным переходом на более высокие квалификационные ступени. Следует добавить, что по мере продвижения по служебной лестнице на определенном этапе появляется обязательное условие в части научного уровня подготовки преподавателя в предметной области знаний.

Система педагогической подготовки преподавателей вузов, связанная с подготовкой на рабочем месте, по всей видимости, если и не исчерпала себя, то, во всяком случае, во многом достигла своих предельных возможностей. Поэтому система нуждается в совершенствовании, и оно лежит (как считают многие) уже в иной плоскости, не в рамках подготовки на рабочем месте, а в педагогической подготовке в особых организованных формах как внутри, так и на межвузовской основе.

Для того чтобы определить пути совершенствования педагогической подготовки преподавателей вузов, необходимо выявить злободневные проблемы в этой области. Специалисты, пришедшие на педагогическую работу только с техническим или другим не педагогическим образованием, вынуждены получать педагогическое образование

посредством самообразования, что не всегда эффективно. Такие преподаватели, в известном смысле, поставлены в положение самоучек.

Педагогическая подготовка нужна и преподавателям вузов, давно работающим в вузе, но ни разу не совершенствовавшим свое педагогическое мастерство, а также преподавателям совместителям – это несомненно. Вопрос состоит в другом: как ее обеспечить, каковы оптимальные пути?

Осознание необходимости организованной научно-педагогической подготовки преподавателей вузов пришло уже давно. Целенаправленная подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру открывается в 1925 г. В содержание аспирантского обучения вполне обоснованно включались краткие курсы (30-50 часов) психолого-педагогической подготовки. Однако, к большому сожалению, эта часть аспирантской подготовки хронически недооценивалась, что на практике во многих случаях (если не в большинстве) приводило к ее формальному выполнению или даже невыполнению. Указанная недооценка частично обуславливалась, во-первых, недобросовестным выполнением своих обязанностей руководителями кандидатских исследований и организаторами аспирантской подготовки, которые ставили на первое место собственно научную подготовку в предметной области, пренебрегали педагогической подготовкой, низводя ее до нуля, аргументируя это тем, что не все выпускники аспирантуры будут заниматься педагогической деятельностью, во-вторых, тем, что существующая форма соискательства ученой степени кандидата наук предусматривает защиту диссертации без обучения в аспирантуре, только на основании сдачи кандидатских экзаменов.

В конце 80-х гг. в качестве обязательной для изучения в аспирантуре вводится программа «Основы педагогики и психологии высшей школы», которая затем была упразднена приказом Госкомвуза РФ в 1995 г. Приказом Министерства образования Российской Федерации от 11 апреля 2000 г. № 1062 утверждены макеты Государственного образовательного стандарта послевузовского профессионального образования и примерного учебного плана подготовки аспирантов. Учебный план предусматривает возможность (в рамках часов факультативных занятий) освоения «дополнительной образовательно-профессиональной программы педагогического профиля для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Для аспирантов непедагогических специальностей названный стандарт (учебный план) таким образом предусматривает психолого-педагогическую подготовку только факультативно, и если у аспиранта нет желания получать дополнительную квалификацию «Преподаватель выс-

шей школы», то оказывается, что такой выпускник аспирантуры – научно-педагогический работник – получает степень кандидата наук (а затем звание доцента), не слышав ничего из педагогики вообще.

Очень часто на практике преподаватель, поднимаясь по ступеням от ассистента до профессора вуза, не получает необходимой педагогической подготовки. В этом случае происходит накопление пробелов в педагогической подготовке, что может привести к такой ситуации, когда доктор наук, профессор оказывается блестяще образованным в своей предметной области и недостаточно подготовленным в педагогическом отношении.

Таким образом, существует явно выраженная проблема педагогической подготовки научно-педагогических кадров. Она заключается в том, что в целях дальнейшего успешного развития системы высшего образования необходимо, во-первых, восстановить и сделать обязательной психолого-педагогическую подготовку соискателей ученой степени кандидата наук, во-вторых, привести в соответствие ее с перспективами высшего образования, в-третьих, обязать профессорско-преподавательский состав периодически проходить не только профессиональное, но и психолого-педагогическое повышение квалификации.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА СЕВЕРНОГО УЧИТЕЛЬСТВА В 20-е ГОДЫ**

**ОВЧИННИКОВА Н. П.**

г. Архангельск, Поморский государственный университет

После Октябрьской революции роль учительства неизмеримо возросла. Масштабные планы социалистического строительства требовали увеличения педкорпуса. Одним из путей решения проблемы в 20-е гг. была переподготовка и перевоспитание старых специалистов.

В Архангельской губернии в 1920 г. было организовано две очереди курсов. Удалось проучить в первую очередь (с 1 июня по 2 июля) 430 человек, во вторую – 350 человек (с 24 июля до конца августа) из всех уездов губернии. Лекции читались как местными лекторами, так и приезжими преподавателями. Лекции сопровождалась многочисленными экскурсиями по окрестностям Архангельска, а также на заводы. Отмечалось, что курсы значительно пополнили знания педагогов, «подбодрили их, заронили в них искру искания новых путей в школьном деле, дали возможность обменяться наболевшими вопросами. Наконец, после долгого пребывания в деревне, одиночества по-



лезно побывать в театре, послушать хорошего оратора и т.п.» [1]. При прохождении курсов слушателям читались лекции о задачах пролетарской революции, международном положении, революционном движении и др. После введения в 1920 г. в программу школы преподавания Советской Конституции, повсеместно этот предмет стали изучать и на педагогических курсах. Приведем содержание программы летних курсов в Вологодской губернии в 1920 г.:

- принципы единой трудовой школы;
- история революционного движения в России;
- история социализма;
- история политической экономии;
- психология детского и школьного возраста;
- методика русского языка, математики;
- элементарные сельскохозяйственные знания;
- организация детского чтения;
- графическая грамота (рисование и лепка);
- ручной труд (плетение, резьба по дереву и т.д.);
- гигиена детского и школьного возраста [2].

Анализ программы позволяет судить о том, что, с одной стороны, курсы представляли собой уроки политграмоты, а с другой, курсанты получали много нужных профессиональных знаний, а также некоторую психологическую и трудовую подготовку.

В 1923 г. в связи с переходом на новые программы ГУСа начинается массовая переподготовка учителей. Ее предполагалось осуществить в следующих направлениях:

1. Развернуть губернские курсы – общественно-политические, на которые привлечь работников школ 2-й ст.

2. Подготовить учителя для сельской школы. Для этого организовать районные 2-недельные курсы летом и недельную конференцию осенью с целью дать практический материал из области сельского хозяйства на основе программы школ 1-й ст., сочетая этот материал со всей образовательной работой школы.

3. К началу учебного года проработать новые программы ГУСа. Эту работу предполагалось проводить в губернских центрах через курсы, в уездных центрах через конференции.

Помимо этого, была разработана программа двухнедельных и двухмесячных курсов по политической переподготовке учителей. Для двухмесячных курсов она включала следующие предметы: характеристика капиталистического строя; краткий очерк и история России начала XX в.; история ВКП(б), основные этапы революционного движения на Западе; Конституция СССР. Для двухнедельных курсов – по-

ложение крестьян и развитие земельных отношений до и после 1861 г., мировая война и крушение капитализма, очерки развития революционного движения в России. Таким образом, политической подготовке учительства уделялось первостепенное внимание. В связи с этим Ленин указывал: «Нельзя ограничить себя рамками узкой учительской деятельности. Надо связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества» [3].

В 1924 г. специальным положением НКП были созданы губернские методические бюро, возложившие на себя систематическую разработку педагогических и методических аспектов.

Представим структуру методической работы Вологодской губернии. В 1924-1925 учебном году при Губметбюро функционировали четыре комиссии: краеведческая, консультантская, учетная, библиографическая. Полный состав методического бюро состоял из 31 человека. Методическая работа велась через обсуждение конкретных вопросов на пленумах 2-4 раза в месяц; губернские и уездные курсы; консультации учителям в уездах, организованные наиболее грамотными работниками Педтехникума, которые являлись ядром лекторского состава на курсах. Курсы были призваны познакомить учительство с программами ГУСа, наполнить их местным краеведческим материалом. Массовая низовая работа по поднятию квалификации сельского учителя базировалась вокруг опорных районных школ, в которых один раз в две недели устраивались заседания, где разрабатывались комплексные темы, проводился обмен опытом. Раз в месяц собирались волостные конференции, где обсуждались вопросы общественно-политического характера: основы марксизма, методы проведения антирелигиозной пропаганды и др. Для большей продуктивности работы все работники Вологды были объединены в секции и кружки.

В 1925-1926 учебном году учреждение было реорганизовано и при нем состояло теперь 3 секции: Соцвоса, Профобра, Политпросвета. На правах четвертой секции числился Вологодский педтехникум. Секция Соцвоса контролировала методическую деятельность школ 1 и 2 ступени. Новое серьезное начинание фактически не подкреплялось финансами. Члены метбюро работали первое время бесплатно. В документах отмечается, что «на методическую работу не выделено ни копейки, нет средств на оплату секретаря и издательскую работу»; «отсутствие средств мешает выездам членов метбюро на места» [4].

Учительство заинтересованно отнеслось к идее профессиональной переподготовки. Об этом свидетельствуют многочисленные отчеты с мест. Так 16 августа 1924 г. в селе Пинега Архангельской губернии открылись уездные педкурсы. «На курсы прибыло с мест 29

школьных работников. Многие на курсы являлись с огромными трудностями: сотни верст ехали на лодках, местами шли пешком. Учительница Мерзлая проявила героические усилия: она прошла пешком 152 версты. При курсах организована библиотека-читальня и небольшая выставка». В годовом отчете Архангельского губпроса за 1925 г. содержатся сведения о конференции школ 1 ступени, в которой приняли участие 132 человека. Состав слушателей: 25 мужчин и 107 женщин. 73 % – старше 30 лет. Рабоче-крестьянская прослойка – 36 %. Только один курсант оказался членом ВКП(б). По окончании курсов курсанты заполнили анкеты по вопросам:

1. Достигла ли конференция поставленной цели?
2. Удовлетворила ли Вас работа конференции?
3. Если не удовлетворила, то почему?
4. Ваши пожелания.

5 % педагогов критически высказались об отдельных сторонах организации и содержания курсов: «В будущем вопросы политического и педагогического характера проводить не путем слушания лекций, а путем самостоятельной или групповой работы по заданиям руководителя»; «Сократить срок осенних конференций за счет лекций»; «Серьезнее относиться к разработке комплексов и методических вопросов, связанных с ними»; «Много времени разбирались вопросы мелочные и мало интересующие конференцию, чем объяснялась пассивность аудитории»; «Больше внимания уделять методическим вопросам» [5].

Курсовая подготовка школьных работников прошла в своем развитии несколько этапов.

В 1921-1923 гг. работа проходила спорадически, курсовые формы и методы переподготовки были крайне ограничены и малоэффективны. В ее задачи входили ликвидация политической неграмотности учителей и знакомство со школьными нововведениями Наркомпроса.

В 1923-1927 гг. реализация нового содержания образования, комплексные программы ГУСа, идеологизация жизни общества потребовали активизации процесса курсовой переподготовки учителей. На данном этапе складывается система курсовой переподготовки учителей, включающая в себя методические структуры, созданные на всех уровнях органов управления народным образованием. Система характеризовалась многообразием форм курсовой подготовки, использованием активных методов работы, энтузиазмом курсантов, их широким охватом. Деструктивные тенденции в работу курсов вносили непрофессионализм организаторов, консерватизм ряда педагогов, отсутствие должного финансирования.

В 1927-1929 гг. в условиях сокращения финансирования на повышение квалификации учителей были скорректированы организационные формы и условия комплектования курсов. Их основная задача на данном этапе заключалась в подготовке организаторов будущей переподготовки из числа учителей-коммунистов и комсомольцев. Стабилизация государственного финансирования народного образования к началу 30-х гг. позволила выполнить задачи повышения квалификации учителей в полном объеме.

В заключение отметим, что профессиональная переподготовка прежде всего старого учительства велась очень активно и регулярно. Была налажена сеть разных форм переобучения: от волостных до губернских, включая самокурсы и кружки. При этом желание северного учительства повысить свой багаж знаний и методов было очень велико. Проводя параллель с сегодняшним днем, обратим внимание на то, что преподаватели стали вариться в собственном соку. Сегодня нужен современный мощный центр переподготовки специалистов для средней школы. В связи с этим советский опыт переподготовки школьных работников в 20-е гг. XX в. может быть в определенной степени полезен и применительно к сегодняшнему дню.

#### Литература

1. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 4. Д. 595. Л. 13.
1. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 305. Л. 51.
2. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 4. Д. 777. Л. 9.
3. ГААО. Ф. 273. Оп. 1. Д. 1603. Л. 6–13.
4. Ленин, В. И. Полн. собр. соч. Т. 36 [Текст] / В. И. Ленин. – М., 1960.
5. Чарнолуский, В. И. Справочник народного учителя [Текст] / В. И. Чарнолуский. – М., 1925.

### **КОЛЕБАНИЯ УДАРЕНИЯ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОСКОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ**

**КУРАКИНА Е. Б.**

г. Москва, Московская государственная академия хореографии

Продолжая серию тестов по определению природы языковых изменений в речи молодых москвичей (см. статью «Некоторые акцентологические изменения в речи молодых москвичей на примере имен суще-

ствительных» [1]), автор обращается к акцентологическим колебаниям в именах прилагательных. Обобщение основных причин возникновения колебаний ударения в полных и кратких формах прилагательных дает возможность утверждать, что наиболее вероятными из них являются следующие:

- прагматическая причина, разграничивающая в случае с полными формами прилагательных прилагательные малоупотребительные, с книжной окраской и прилагательные широкоупотребительные, с нейтральной или стилистически сниженной окраской; относительно кратких форм прилагательных колебания также характеризуют склонность к тому или иному типу ударения в зависимости от степени освоенности слова говорящими;

- морфологическая причина, характеризующая процесс переноса ударения с основы на окончание в форме множественного числа кратких прилагательных в связи с тенденцией к акцентному противопоставлению полных и кратких форм.

Отдельно хотелось бы отметить, что в литературных источниках [2–4] высказывается однозначное мнение о неподвижности ударения у полных форм прилагательных (на основе – тип А и на флексии – тип В), при этом у Л. Л. Касаткина в «Фонетике современного русского литературного языка» [2] рассматривается возможность вариативности этих типов по критерию освоенности слова говорящими, что явилось предметом рассмотрения в тестовых заданиях.

Соответственно поставленной цели автором были заявлены такие задачи:

- исследование речи молодых москвичей в возрасте от 16 до 25 лет на предмет выявления акцентологических отклонений в употреблении имен прилагательных на основе обобщенного опыта исследования причин акцентных вариантов;

- классификация полученных результатов в соответствии с определенными акцентологической теорией причинами акцентологических изменений;

- определение основных тенденций в развитии акцентологических норм употребления имен прилагательных в г. Москва на современном этапе.

Для достижения поставленной цели исследования и решения вышеназванных задач автором было проведено анонимное анкетирование москвичей в возрасте от 16 до 25 лет, принадлежащих к разным социальным кругам современного столичного общества. В исследовании приняли участие 118 респондентов (61 – письменно, 57 – устно), которым было предложено по их желанию указать на анкетных листах свое

имя и фамилию, однако это не являлось жестким требованием. Обязательными условиями для всех респондентов были указание своего возраста и места рождения (г. Москва), так как данные параметры являются существенными для проводимого исследования.

Анкетирование велось двумя способами: устно и письменно. Первый опросный блок проводился устно с ведением аудиозаписи, в течение которого респонденты зачитывали 30 предложений из анкеты с правильным, с их точки зрения, ударением под диктофонную запись. В дальнейшем аудиозаписи расшифровывались автором исследования. Второй опросный блок реализовывался в форме письменного анкетирования, при котором респондентам раздавались анкетные листы с 30 предложениями, где они проставляли ударения во всех без исключения словах. Тестируемые слова (32 прилагательных) ни в устном, ни в письменном тестах умышленно не выделялись.

Разработанная автором для данного исследования анкета позволяет увидеть варианты колебания акцентных типов в полных и кратких формах прилагательных и оценить зависимость этих колебаний от прагматической и морфологической причин возможных акцентологических изменений. Колебания ударения в полных формах имен прилагательных были представлены вариантом А/В, в кратких формах – вариативностью типов А/С, С/С<sub>1</sub>, В/С, В/С<sub>1</sub>, В/С<sub>2</sub>. За основу взята классификация, предложенная Л. Л. Касаткиным в своей работе «Фонетика современного русского литературного языка» [2], при одновременном сопоставлении типов и подтипов данной классификации с аналогичной классификацией, представленной в научных материалах Института русского языка [3]. Таким образом, акцентные характеристики полных и кратких прилагательных во многом не совпадают: ударение в полных формах отличается большей устойчивостью и делит прилагательные на два акцентных типа – А и В. Полные формы прилагательных акцентного типа А характеризуются неподвижным ударением на основе во всех падежных формах единственного и множественного числа; прилагательные акцентного типа В имеют неподвижное ударение на флексии во всех формах единственного и множественного числа. Однако и здесь наблюдаются некоторые колебания, которые стали предметом исследования.

Ударение в кратких формах прилагательных менее устойчиво, и для него характерны различные колебания, вследствие чего могут быть выделены такие типы ударения, как тип С, при котором ударение в краткой форме прилагательного женского рода находится на флексии, в остальных формах – на основе; тип С<sub>1</sub>, отличающийся от акцентного типа С ударением на флексии в краткой форме множест-

венного числа; тип С<sub>2</sub>, отличающийся от акцентного типа С ударением на флексии и в краткой форме среднего рода единственного числа.

Для тестирования колебаний ударения в полных формах прилагательных были выбраны следующие слова: автозаводский/ой, плюсовый/ой, газоочистный/ой, обходной/ой, околоземный/ой, писарский/ой. Колебания в данных именах прилагательных выявлены Л. Л. Касаткиным в работе «Фонетика современного русского литературного языка» [2]; А. Н. Тихоновым в «Морфемно-орфографическом словаре» [4] за исключением прилагательного «газоочистный», которое у А. Н. Тихонова не имеет второго широкоупотребительного варианта ударения – «газоочистной»; И. Л. Резниченко в «Орфоэпическом словаре русского языка. Произношение. Ударение» [5], причем произношение с ударением «автозаводской», «писарской» признается автором архаическим; в «Словаре образцового русского ударения» М. А. Штудинера [7] за каждым из тестируемых имен прилагательных закреплен только один возможный тип ударения – «автозаводский», «плюсовой», «обходной», «околоземный», «писарский», варианты автором не рассматриваются. Для проведения тестирования все прилагательные употреблены в предложениях в форме женского или среднего рода, чтобы избежать необходимости делать пропуск буквы в окончании прилагательного мужского рода и не вызывать излишней концентрации внимания на тестируемом слове.

В результате письменного анкетирования установлено следующее:

- в прилагательном «автозаводский/ой» 42 респондента из 61 (69 % опрошенных) выбрали тип В – «автозаводской»;
- прилагательное «газоочистный/ой» 54 респондента из 61, то есть 89 % опрошенных, употребили также с ударением типа В – «газоочистной»;
- 56 опрошенных (то есть почти 92 % респондентов) также отдали предпочтение варианту В при акцентуации слова «плюсовый/ой», употребив его соответственно «плюсовой»;
- при употреблении прилагательного «обходной/ой» большинство опрошенных (51 из 61, или 84 %) употребили вариант ударения В – «обходной»;
- напротив, при проставлении ударения в прилагательных «околоземный/ой» и «писарский/ой» большинство голосов было отдано в пользу варианта А (39 из 61, то есть 64 % и 47 из 61, то есть 77 % соответственно).

Устное анкетирование дает весьма сходные и даже усиливающие наметившуюся тенденцию результаты:

- 43 из 57 опрошенных (75 %) употребили вариант «автозавод-

ской» – тип В;

– 48 из 57 респондентов (84 %) прочитали «газоочистной» – тип В;

– 55 из 57 (97 %) отдали предпочтение типу В – «плюсовой»;

– 53 из 57 (93 % опрошенных) назвали при опросе слово «обходной» – тип В;

– с небольшим перевесом (31 из 57 – 54 % опрошенных) тип В возобладали над типом А при употреблении прилагательного «околоземной»;

– и практически абсолютным большинством (90 %) был выбран тип А в слове – «писарский».

Суммируя результаты письменного и устного анкетирования, автор допускает возможность существования вполне устойчивой тенденции к употреблению акцентного типа В в полных формах имен прилагательных с вариативностью типов А/В и имеющих достаточно высокую степень употребления и освоенности говорящими (в проведенных тестах в 67 % случаев устного и письменного употребления прилагательных). Именно прагматическим фактором определяется выбор ударения типа В при употреблении достаточно распространенных прилагательных «автозаводской», «газоочистной» (вопреки трактовке некоторых словарей – [4]), «плюсовой», «обходной» и выбор акцентного типа А в прилагательных с книжной окраской, не имеющих широкого употребления – «околоземный» и «писарский».

Далее автор исследует природу ударения кратких форм прилагательных, поскольку оно является менее устойчивым, чем ударение полных форм, и нередко характеризуется колебаниями. В вариативности типа А/С наблюдаются колебания места ударения в формах женского рода, когда ударение перемещается на флексию при сохранении ударения на основе во всех остальных формах. Для исследования этого явления в тестировании использованы следующие прилагательные в краткой форме женского рода: «властна», «жестока», «склонна», «статна», «зыбка», «модна», «буйна».

При анализе словарного закрепления акцентных колебаний в тестируемых именах прилагательных прослеживается признание большинством авторов допустимой вариативности: так, Л. Л. Касаткин признает колебания в данных кратких прилагательных [2]; в «Орфоэпическом словаре русского языка. Произношение. Ударение» И. Л. Резниченко [5] аналогично материалам Института Русского Языка [3] и словарю-справочнику Л. Н. Сёмушкиной [8] отмечает вариативность ударения в представленных прилагательных, причем нормативным ударением признается таковое на флексии, а допустимое – на основе, то есть нормативным в соответствии с данной трак-



товкой является тип С. Однако как в работе И. Л. Резниченко, так и в трудах Л. Н. Сёмушкиной и М. А. Штудинера [7] выделяется правильность только одного варианта ударения краткого прилагательного «жесток» – «жестока», хотя И. Л. Резниченко делает оговорку, что ударение «жестока» является устаревшим. Интересна также вариативность акцентуации прилагательных «склонен», «статен» и «зыбок» в «Словаре образцового русского ударения» М. А. Штудинера [7]: основным и рекомендуемым здесь является ударение на основе – «склонна», «статна», «зыбка», причем краткая форма прилагательного женского рода «статна» характеризуется отсутствием колебаний.

По результатам письменного анкетирования удалось выявить следующее:

Ударение типа А выбрали из 61 респондента:

- 19 респондентов (31 %) в прилагательном «властна»;
- 44 опрошенных (72 %) при употреблении прилагательного «жестока»;
- 31 тестируемый (51 %) в слове «склонна»;
- 28 человек (46 %) в прилагательном «статна»;
- 29 респондентов (48 %) в прилагательном «зыбка»;
- 22 человека (36 %) в слове «модна»;
- 9 опрошенных (15 %) при употреблении слова «буйна».

Остальные опрошенные отдали предпочтение варианту С.

В устном опросе несколько иначе проявили себя краткие прилагательные «склонна» и «буйна», в целом же картина похожа на письменное анкетирование:

Из 57 опрошенных ударение типа А было выбрано:

- 7 респондентами (13 %) в прилагательном «властна»;
- 48 опрошенными (84 %) применительно к слову «жестока»;
- 8 тестируемыми (14 %) в слове «склонна»;
- 39 опрошенными (68 %) в прилагательном «статна»;
- 36 респондентами (63 %) в прилагательном «зыбка»;
- 15 опрошенными (26 %) при произнесении слова «модна»;
- 22 тестируемыми (39 %) при прочтении прилагательного «буйна».

Остальные респонденты произнесли тестируемые прилагательные с ударением типа С.

Таким образом, автором исследования установлено, что по результатам письменного и устного тестов ударение типа С в кратких формах тестируемых прилагательных имеет преимущество (57 % употребления в письменной и устной формах), то есть намечена и усиливается тенденция к переносу ударения на окончание в формах

женского рода. Это объясняется прежде всего прагматической закономерностью в акцентуации кратких форм прилагательных: склонность к типу ударения А наблюдается у неосвоенных, редких слов, а к типу С – в словах с частым, привычным употреблением. Следовательно, колебание ударения в сторону типа С отражает растущую степень освоенности того или иного прилагательного говорящими.

К акцентным колебаниям типа В/С относятся колебания ударения в кратких формах среднего рода и множественного числа прилагательных. Для исследования подобных колебаний были отобраны такие краткие прилагательные в среднем роде и во множественном числе, как «мало», «полно», «пестро», «бело», «старо», «хитры» и «красны». В работе Л. Л. Касаткина «Фонетика современного русского литературного языка» [2] выделяется возможность существования равноправных вариантов в таких прилагательных, как «красный», «пестрый», «старый»; но отмечается, что возможны и более или менее предпочтительные варианты употребления: например, «мало» и «малы», и допустимо старшее «мало» и «малы»; «полно» и «полны», но допустимо и старшее «полно» и «полны»; «хитро» и «хитры», и допустимо старшее «хитро» и «хитры». Причем колебания в краткой форме прилагательного «полный» различны в зависимости от значения: так, Л. Л. Касаткин рассматривает значение «наполненный» и выделяет следующие виды колебаний – «полно», «полны» и допустимо старшее «полно» и «полны»; в значении «упитанный», «исчерпывающий» – в ср.р. допускается только один вариант «полно», во мн. ч. – «полны» и «полны», что переводит его уже в тип колебаний С/С<sub>1</sub>. Для проверки колебаний типа В/С нами использовано первое значение данного прилагательного – «наполненный». Другие авторы словарей (Л. Н. Сёмушкина [8] и М. А. Штудинер [7]) в этом значении рассматривают только один верный вариант ударения: «полно» и «полны». И. Л. Резниченко [5] выделяет ударение «полно» и «полны» как основное, а варианты «полно» и «полны» дает с пометкой «устар.». В ср.р. и мн.ч. прилагательных «мало» и «малы» словари И. Л. Резниченко [5], Л. Н. Сёмушкиной [8] и М. А. Штудинера [7] не допускают вариантов. В краткой форме прилагательного «пестрый» словари И. Л. Резниченко [5] и Л. Н. Сёмушкиной [8] дают равноправные варианты ударений, ставя при описании на первое место всё-таки прилагательное с ударением типа В: «пестро» и «пёстро»; «пестры» и «пёстры». М. А. Штудинер [7], в свою очередь, варианты с типом ударения С на основе делает предпочтительными и именно их рекомендует к употреблению: «пёстро» и «пестро»; «пёстры» и «пестры». Одинаково равноправные варианты даются в словарях по краткому прилагательному

тельному «белый»: «бело» и «бело»; «белы» и «белы». У И. Л. Резниченко [5] и Л. Н. Сёмушкиной [8] в среднем роде краткого прилагательного «старый» приводится только один акцентный вариант (тип С) – «старо», во множественном числе два равноправных варианта; у М. А. Штудинера [7] средний род дополнен также возможным вариантом «старо» (тип В). В отношении краткой формы прилагательного «хитрый», И. Л. Резниченко [5] и Л. Н. Сёмушкина [8] дают равноправные варианты произношений по среднему роду и множественному числу: «хитро» и «хитро»; «хитры» и «хитры»; у М. А. Штудинера [7] рекомендуемой нормой произнесения краткой формы прилагательного среднего рода является тип С – «хитро». Так же, в отличие от словарей И. Л. Резниченко [5] и Л. Н. Сёмушкиной [8], в которых даны равноправные варианты употребления краткой формы прилагательного «красный» («красно» и «красно»; «красны» и «красны»), М. А. Штудинер [7] дает только по одному варианту в среднем роде и во множественном числе: «красно» и «красны».

Результаты письменного тестирования выглядят так:

Тип ударения В превалирует в той или иной степени во всех предложенных 61 респонденту прилагательных:

- в прилагательном «мало» у 58 опрошенных (95 %);
- в слове «полно» у 28 респондентов (46 %);
- при написании прилагательного «пестро» у 47 респондентов (77 %);
- в прилагательном «бело» у 23 тестируемых (38 %);
- при употреблении прилагательного «старо» у 30 опрошенных (49 %);
- в тестируемом слове «хитры» у 41 респондента (67 %);
- и в прилагательном «красны» тип ударения В употребили 50 человек (то есть 82 % опрошенных).

Широкое распространение и употребительность ударения типа В в вышеназванных словах подтверждается результатами устных тестов, когда решение о постановке ударения принимается респондентом спонтанно, не задумываясь:

- 56 респондентов из 57 (98 %) выбрали вариант «мало»;
- 39 из 57 (68 %) «полно»;
- 50 из 57 (88 % опрошенных) произнесли «пестро»;
- 40 из 57 респондентов (70 %) сказали «бело»;
- 51 опрошенный из 57 (90 %) выбрал вариант «старо»;
- 49 анкетированных из 57 (86 %) употребили вариант «хитры»;
- 53 человека из 57 тестируемых (93 %) произнесли «красны».

Итак, на основе проведенного письменного и устного анкетирования респондентов на предмет выбора типа ударения В/С в кратких формах прилагательных мы можем утверждать, что процесс тяготения

акцентного варианта в данных прилагательных к акцентному типу С находится ещё в стадии формирования и не принял большого распространения в общеупотребительной практике. Примерно 75 % респондентов предпочли употребление в тестируемых прилагательных ударения типа В. Морфологическая причина данного явления так же, как и колебаний типа С/С<sub>1</sub> будет объяснена в совокупности с рассмотрением результатов анкетирования акцентных колебаний типа С/С<sub>1</sub>.

Далее автором исследования рассмотрены прилагательные с колебаниями ударения в краткой форме множественного числа по акцентным типам С/С<sub>1</sub>. В материалах Института Русского Языка [3] отмечается, что «...ударение в современном языке такое ударение на флексии в кратких формах множественного числа существует только как вариативное (у прилагательных, имеющих в этой форме также ударение на основе), однако оно становится все более употребительным: намечается тенденция к переходу кратких прилагательных из акцентного типа С в тип С<sub>1</sub>». Для исследования данной тенденции в анкетировании были использованы следующие тестовые прилагательные во множественном числе: «веселы», «бледны», «слабы», «прескучны», «тверды», «несложны», «грубы».

Большинством словарей во всех вышеупомянутых прилагательных признается вариативность употребления ударения типов С и С<sub>1</sub>. При этом И. Л. Резниченко [5] и Л. Н. Сёмушкина [8] ставят на первое место акцентный вариант С<sub>1</sub> в прилагательном «бледны», в то время как М. А. Штудинер [7] рекомендует из двух возможных вариантов употреблять «бледны», то есть тип С. Прилагательные «веселы», «слабы» имеют равноправные варианты в словарях, но на первом месте все-таки указывается вариант с ударением типа С – «веселы», «слабы». В то время как «тверды» и «несложны» употребляются в словарях в первую очередь с ударением типа С<sub>1</sub> – «тверды», «несложны». Прилагательное «грубы» у М. А. Штудинера [7] кроме акцентного типа С вообще не имеет вариантов – «грубы».

Акцентные варианты при письменном анкетировании распределились следующим образом:

Из 61 респондента ударение типа С<sub>1</sub> выбрали:

- 40 опрошенных (66 %) при написании прилагательного «веселы»;
- 34 тестируемых (56 %) в прилагательном «бледны»;
- 47 опрошенных (77 %) в слове «прескучны»;
- 49 респондентов (80 %) при употреблении слова «тверды»;
- 52 человека (85 %) в слове «несложны»;
- 33 опрошенных (54 %) при написании слова «грубы».

Ударение типа С выбрали 39 респондентов из 61 (64 %) в прилагательном «слабы».

Устное анкетирование молодых москвичей также отразило значительное усиление роли акцентного типа С<sub>1</sub> в кратких формах тестируемых прилагательных, что нашло свое отражение в следующих цифрах:

Ударение типа С<sub>1</sub> предпочли:

- 41 респондент из 57 (72 %) в слове «веселы»;
- 38 из 57 опрошенных москвичей (67 %) в прилагательном «бледны»;
- 33 человека из 57 (58 %) при произнесении прилагательного «слабы»;
- 29 тестируемых из 57 (51 %), то есть примерно половина опрошенных, в слове «прескучны»;
- 50 респондентов из 57 (88 %) в прилагательном «тверды»;
- подавляющее большинство опрошенных – 55 из 57 (97 %) при употреблении слова «несложны»;
- и 31 респондент из 57 (54 %) в слове «грубы».

Итак, подводя итог письменного и устного анкетирования в случае акцентных колебаний типов С и С<sub>1</sub> можно смело утверждать, что тенденция переноса ударения на окончания вместо сохранения его на основе прилагательного вполне четко проявилась в современной молодежной речи в Москве – 67 % опрошенных склонны к употреблению ударения типа С<sub>1</sub> в прилагательных с выявленными колебаниями.

Рассмотрим теперь возможную причину – морфологическую – таких колебаний в типах В/С и С/С<sub>1</sub>. По мнению многих ученых-филологов, в современном русском языке идет активный процесс переноса ударения с основы на окончание в форме множественного числа кратких прилагательных в связи с наметившейся тенденцией к акцентному противопоставлению полных и кратких форм по модели «умный» – «умна», «умно», «умны». Поэтому в таких типах, как В/С и С/С<sub>1</sub>, существует достаточно большое количество кратких прилагательных, которые имеют равноправные варианты ударения в этой форме.

Формы же кратких прилагательных среднего рода употребляются в разговорной речи гораздо реже, чем другие формы. Поэтому перенос ударения на окончание в форме среднего рода в типе В/С встречается в основном только в широкоупотребительных словах, то есть и здесь место ударения в значительной степени связано со степенью освоенности слова.

Рассмотрим акцентные колебания в типе В/С<sub>1</sub>, который выделяется переносом ударения с флексии на основу в краткой форме прила-

гательного среднего рода. К этому типу могут быть отнесены прилагательные «длиннен», «тесен» и «узок», выступающие в значении «длиннее, теснее, уже, чем нужно» и имеющие в этом значении только краткие формы. В определенном темой исследования значении прилагательные в соответствии с данными разных словарно-справочных изданий имеют колебания в краткой форме среднего рода, что и было использовано для анкетирования: «длинно-длинно», «тесно-тесно», «узко-узко». Поскольку в значении полной формы прилагательных «длинный», «тесный», «узкий» возможны колебания во множественном числе, материалы Института Русского Языка [3] относят краткие формы в значении «длиннее, теснее, уже, чем нужно» к типу колебаний С/С<sub>1</sub> и не рассматривают их как самостоятельное явление.

Письменные тесты показали, что в прилагательном «длинно» значительный перевес находится на стороне акцентного типа В, в прилагательных же «тесно» и «узко» преимущество на стороне варианта С<sub>1</sub>:

- 44 респондента из 61 (72 %) написали «длинно», употребив тип В;

- 53 из 61 опрошенного (87 %) употребили «тесно» – тип С<sub>1</sub>;

- 39 тестируемых из 61 (64 %) выбрали вариант «узко» – тип С<sub>1</sub>.

Устное анкетирование подтвердило наметившуюся тенденцию акцентных предпочтений в данных именах прилагательных:

- 42 респондента из 57 (74 %) отдали предпочтение типу В, произнеся «длинно»;

- 44 из 57 опрошенных (77 %) выбрали тип С<sub>1</sub> – «тесно»;

- 30 из 57 человек (53 %) прочитали «узко» – тип С<sub>1</sub>.

Обобщив полученные результаты письменного и устного анкетирования, имеем следующие важные данные: вариант ударения типа В предпочли 44 % респондентов, тогда как 56 % из них употребили ударения типа С<sub>1</sub>, таким образом можно констатировать наличие тенденции переноса ударения в данных прилагательных на основу.

Последний тип акцентного колебания, рассмотренный нами – В/С<sub>2</sub>, предполагающий колебания ударения в форме множественного числа краткого прилагательного. Аналогично классификации Л. Л. Касаткина [2] в материалах Института Русского Языка [3] присутствует подобный подтип, обозначенный как В<sub>1</sub>, отличающийся малой распространенностью и ударением на основе в краткой форме мн. числа. В современном русском языке такое ударение на основе в кратких формах мн. числа существует только как вариантное (у прилагательных, имеющих в данной форме также ударение на флексии). В частности, в выбранных нами для анкетирования прилагательных «об-

щий» («неконкретный, схематичный») и «свежий» ударение на окончании было исконным. А сегодня словарь М. А. Штудинера [7] предпочтительным считает употребление варианта «свежи», но единственно возможный вариант в случае с прилагательным «общий» («неконкретный, схематичный») – «общи». Словари И. Л. Резниченко [5] и Л. Н. Сёмушкиной [8] дают следующие варианты употребления выбранных прилагательных: «свежи» и «свежи»; и более употребительный вариант «общи», а как дополнительный «общи».

В письменном тесте предпочтительным оказался тип ударения В:

- 54 опрошенных из 61 (89 %) написали «свежи»;
- 47 из 61 респондента (77 %) употребили «общи».

Устный тест не выявил противоречий:

- 50 тестируемых из 57 (88 %) предпочли вариант «свежи»;
- 49 из опрошенных 57 (86 %) произнесли слово «общи».

Таким образом, на примере данных двух прилагательных мы видим тенденцию сохранения исконного типа ударения на окончании как наиболее употребительного.

Делая выводы о проделанной работе можно утверждать, что выявленные колебания имеют место как в полных формах прилагательных – тип А/В, так и особенно в кратких, представленных типами А/С, С/С<sub>1</sub>, В/С, В/С<sub>1</sub>, В/С<sub>2</sub>. Подвижность речи молодых москвичей определяется двумя серьезными причинами: прагматической и морфологической, характеризующими, с одной стороны, разграничение малоупотребительных, книжных прилагательных от широкоупотребительных с нейтральной окраской; с другой стороны, выявляющими тенденцию к акцентному противопоставлению полных и кратких форм.

В результате проведенных исследований была выявлена тенденция к употреблению акцентного типа В в полных формах имен прилагательных с вариативностью типов А/В и имеющих достаточно высокую степень употребления и освоенности говорящими; тенденция к переносу ударения на окончание в формах женского рода в типе А/С; при выборе типа ударения В/С – процесс тяготения акцентного варианта к типу В; при распределении по акцентным типам С/С<sub>1</sub> проявилась тенденция переноса ударения на окончание вместо сохранения его на основе прилагательного; в колебаниях типа В/С<sub>1</sub> можно констатировать наличие тенденции переноса ударения в данных прилагательных на основу; и сохранение исконного типа ударения на окончании как наиболее употребительного в типе В/С<sub>2</sub>.

#### Литература

1. Куракина, Е. Б. Некоторые акцентологические изменения в

речи молодых москвичей на примере имен существительных [Текст] / Е. Б. Куракина // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. – М. ; Челябинск : Образование, 2007.

2. Касаткин, Л. Л. Фонетика современного русского литературного языка [Текст] / Л. Л. Касаткин. – М. : изд-во МГУ, 2003.

3. Ударение прилагательных [Электронный ресурс] // <http://www.rusgram.narod.ru/1342-1365.html#1351>.

4. Морфемно-орфографический словарь: около 100 000 слов [Текст] / А. Н. Тихонов. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; ООО «Издательство Астрель», 2002.

5. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение: около 25 000 единиц [Текст] / И. Л. Резниченко. – М. : Астрель ; АСТ, 2005.

6. Каленчук, М. Л. Словарь трудностей русского произношения: около 15 000 слов соврем. рус. яз. [Текст] / М. Л. Каленчук, Р. Ф. Касаткина. – М. : Астрель; АСТ : Транзиткнига, 2006.

7. Штудинер, М. А. Словарь образцового русского ударения [Текст] / М. А. Штудинер. – М. : Айрис-пресс, 2005.

8. Сёмушкина, Л. Н. Культура русской устной речи [Текст] : словарь-справочник / Л. Н. Сёмушкина. – М. : Айрис-пресс, 2006.

## **ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**АРТЕМЕНКО О. Н.**

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Образовательная среда школы является сложным по структуре целостным образованием, включающим разноплановые компоненты (в том числе имеющие психологическую природу), например, такие, как внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и учителей. Проектирование исследователем образовательной развивающей среды разделяется на два блока: процесс разработки и процесс освоения педагогической технологии.

Остановимся на некоторых вопросах предметной логики проектирования образовательной среды.



Первый этап – теоретическое обоснование. Он состоит из нескольких последовательных ступеней. Сначала разработчик исследует сложившуюся социокультурную среду с учетом тех требований, которые она предъявляет к образованию. Затем он анализирует современную педагогическую ситуацию и научные подходы к ее организации, а также мнение общественности в лице учащихся, родителей, педагогов, специалистов в данной области. После этого разработчик соотносит собственные выводы с теми выводами, которые выражены в основных идеях и принципах проектирования образовательных процессов.

Все вышеперечисленное позволяет учителю определить концептуальную базу своей технологии, представить ее авторское осмысление, выработать гипотезу осуществления технологии, сопоставить свой умозрительный вариант проекта технологии с рядом проработанных версий, описанных в научно-методической литературе.

Второй этап – выработка технологических процедур. Здесь происходит непосредственное создание проекта. При проектировании исследователь опирается на учет современных требований к содержанию образования учащихся в реализации личностно ориентированной парадигмы образования, предполагая, что его предмет представляет собой одну из разновидностей педагогической системы со своей структурой и функциями всех компонентов.

Третий этап – разработка методического инструментария педагога, необходимого для осуществления данной технологии. Инструментальная оснащенность технологии представляется в виде набора определенных методов, средств и форм обучения. Она должна дать исследователю ответ на вопросы «Чему учить?», «Как учить?», «Чем учить?». Чтобы технология обучения приобрела статус авторской, следует особо выделить, что учитель должен хорошо ориентироваться в дидактических возможностях новых технологий обучения, иметь определенный арсенал разнообразных методических точек зрения в виде обобщенного опыта работы педагогов-новаторов.

Четвертый этап – подбор и составление методик замера результатов реализации педагогического замысла. Работа учителя здесь осуществляется по двум направлениям. Во-первых, систематизируются требования к уровню знаний, умений и навыков, полученных обучающимися, по результатам изучения конкретной дисциплины и разрабатываются критерии и параметры, по которым будут фиксироваться реальные результаты обучения. Во-вторых, набирается пакет диагностических методик в виде экспресс-опросов, анкет, контрольных работ, позволяющих провести контроль знаний, умений и навыков (ЗУН) учащихся и сопоставить их с планируемыми результатами с учетом

специфики содержания конкретного учебного предмета [1; 3; 5].

Важное условие нормальной реализации технологии составляет неукоснительное соблюдение ряда методологических принципов: доверия педагогическому профессионализму учителя; объективности используемой педагогической информации как основы формирования и применения технологии; динамичной общности учителя и учащихся в учебном процессе; систематического координирования методики усвоения предметных умений и динамики формирования общеучебных умений; единства содержательных, процессуальных, мотивационных сторон при проектировании технологии обучения.

В практической реализации технологии необходимо проследить ее результативность. Она выражается в том, насколько гарантированно подготовлен каждый обучающийся на любом отрезке учебного процесса с учетом безусловного достижения им базового уровня общеобразовательной подготовки, а также безопасности обучения, воспитания и развития обучаемого.

Разработка и внедрение в практику новых педагогических технологий обучения требуют выбора и мотивировки адекватных критериев и показателей оценки их эффективности. Сложность данного процесса состоит в том, что система критериев должна обеспечивать достаточную степень объективности, то есть давать целостную и всестороннюю оценку изучаемого явления во всем его многообразии и полноте. Существует несколько подходов к выделению и систематизации критериев эффективности педагогической технологии.

Прочность усвоения учебного материала определяется соотношением запомнившегося учащимся учебного материала и сообщенного им в процессе обучения. Показатель усвоенности учебного материала используется для оценки правильности отбора, структурирования и логики изложения учебного материала.

Оценка эффективности методов производится по таким качественным показателям, как адекватность методов целям и содержанию учебного материала; обоснованность выбора методов обучения в перцептивном, гностическом, логическом, контрольно-оценочном, мотивационном и других аспектах; степень учета учителем возрастных, личностных особенностей обучающихся, уровня их теоретической и практической подготовленности, а также собственных возможностей; многообразие использования методов и вариативность реализуемых приемов обучения; соответствие методов обучения реальной материально-технической базе и отведенному учебному времени [4].

Сегодня появились новые технологии с колоссальными обучающими ресурсами, которые влияют на организацию учебного про-

цесса, потенциально увеличивая его возможности. Происходящие при этом качественные изменения свидетельствуют, что для научения уже недостаточно традиционных методик и средств, как и индивидуальных навыков преподавателя. Разнообразные трактовки понятия «педагогическая технология» говорят, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии «производственного аппарата» педагогики.

С появлением более усовершенствованных средств обучения наиболее доступные из них и эффективные становятся предпочтительными и наиболее используемыми, улучшая образовательную среду и систему организации учебно-воспитательного процесса. В рамках устоявшихся терминов можно выделить три уровня технологий. Именно с этим связана необходимость модернизации и образовательной развивающей среды, которая должна обеспечивать эффективность и развивающий характер процесса обучения.

1. Образовательные технологии берут на себя общую стратегию развития единого федерального образовательного пространства. Главная функция образовательной технологии – прогностическая, один из основных видов деятельности – проектный, поскольку связан напрямую с планированием общих целей, основных этапов, способов и организационных форм образовательного и воспитательного процесса.

2. Педагогические технологии отражают тактику реализации образовательных технологий и строятся на знании закономерностей функционирования системы «педагог – развивающая среда – учащиеся» в определенных условиях обучения (индивидуальное, групповое, коллективное). Педагогической технологии присущи общие черты и закономерности реализации учебно-воспитательного процесса не зависимо от того, при обучении какому конкретному предмету она применяется.

3. Технологии обучения вариативны и сродни частным методикам. Технологии обучения – квинтэссенция общего в частном. Их можно называть «дидактическими», неслучайно ведь и частные методики часто называют «частными дидактиками» учебных предметов или определенных курсов. Их задача – максимально упростить организацию учебного процесса, сохранив его эффективность [2; 5].

Появление педагогов-новаторов с их уникальными методами подтверждает тенденцию к интеграции средств, методов и искусства педагогов, трансформированного в конкретной технологии. В рамках государственной научно-технической политики, определяющей стратегию образования России, разработке механизмов формирования и реализации инновационной деятельности в образовательной сфере в значительной мере способствуют различные формы кооперации науки, производства, практики.

## Литература

1. Беспалько, В. П. Педагогика и профессиональные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М., 1995.
2. Беспалько, В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5.
3. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995.
4. Петровский, В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании [Текст] / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3.
5. Питюков, В. Ю. Основы педагогических технологий [Текст] / В. Ю. Питюков. – М., 1997.

## **СТРАТЕГИИ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**КОВАЛЕВА О. И.**

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Исходя из фундаментальной идеи повышения качества образования посредством создания условий для развития личности учителя как «творца педагогического процесса, носителя и субъекта общей и профессиональной культуры, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности» (В. А. Сластенин), формируется четыре ведущих стратегии обновления системы образования.

Первая, условно говоря мотивационно-ценностная, стратегия обновления педагогического образования актуализирует блок проблем, связанных с повышением значимости ценностного компонента в качестве педагогического образования. Авторы этого направления исследуют возможности повышения мотивации учащихся за счет вовлечения учащихся в активные формы обучения, использования технологий сотрудничества (Л. А. Байкова), сюжетно-ролевых, дидактических и организационно-деятельностных игр (О. И. Щербакова), актуализации ценностного отношения к педагогическому наследию прошлого (А. В. Амирова).

Не вдаваясь в полемику по поводу возможности рационального отбора и управления процессом усвоения ценностей, отметим лишь, что поднятая проблема формирования и диагностики мотивационных уста-

новок и ценностно-смыслового отношения учащихся к обучению представляется одной из ключевых для повышения качества образования.

Известную альтернативу попыткам рационально-философского обоснования новой педагогической аксиологии составляют ценностные идеи и представления религиозной педагогики [2]. Несомненно, введение практической педагогики в контекст религиозной традиции обогащает воспитание всей мощью тысячелетнего духовного опыта. При этом, однако, возникают проблемы двоякого рода: возникает более или менее явное противоречие с правовыми нормами, определяющими светский характер государственного образования, а также принципом свободы совести.

Представители другой стратегии, которую мы условно обозначим как системно-структурную, делают упор на количественных и качественных изменениях теоретического и практического содержания образования, а также изменении соотношений между его отдельными компонентами. Вне зависимости от конкретного обоснования этой стратегии ее корни уходят в изменение социально-экономических, политических и культурных оснований российского образования вообще и педагогического – в частности. Некоторые исследователи [4] отмечают три ключевые установки государственной политики в этом отношении: минимизацию государственных затрат на образование как вынужденная мера в современной ситуации; экономическую и социальную оптимизацию сферы образования, реализуемую через ограничение государственного финансового участия в образовании (по модели США и Западной Европы); формирование новой, «рыночной» структуры и инфраструктуры образования, адекватной особенностям современной российской экономики (общее снижение занятости при относительном росте доли тяжелого и неквалифицированного труда).

Несколько иной аспект реструктуризации содержания образования [1] обусловлен противоречием между массовостью педагогической профессии (в действительности все родители, бабушки и дедушки также являются «недипломированными педагогами») и узостью профессионального обучения. Говоря более обобщенно, здесь ставится проблема качества образования с точки зрения исполнения им государственного и общественного заказа.

Переходя к исследованию структурно-содержательных особенностей образования, необходимо отметить еще несколько важных моментов. Значимым фактором качества образования является соотношение традиционного и инновационного компонентов [3], где под традиционным компонентом понимается экстенсивная подготовка учителя-предметника, а под инновационным – интенсивное развитие

личностных способностей педагога-профессионала.

Третья из выделенных нами стратегий (ее можно обозначить как социально-прагматическую или же технологическую) ставит во главу угла развитие умений и навыков практической деятельности, в основе которой – навыки общения, мотивации и творчества. В основе социально-прагматической стратегии лежит изначальная установка на преодоление разрыва в двух базисных компонентах содержания образования: теоретической педагогики, базирующейся на теории воспитания и дидактике, и практической, основанной на обобщении реального педагогического опыта. Результатом этого синтеза должно стать новое теоретико-прикладное знание, обозначаемое как педагогическая технология (ПТ) и опирающееся на следующие основания:

- системно-деятельностный подход (ПТ есть модель деятельности педагога, а не знаний о ней);
- лично-ориентированная направленность (ПТ в равной степени это всеобщие закономерности педагогического процесса и индивидуальные особенности его конкретного автора);
- целенаправленное проектирование и экспертиза результативности педагогических технологий (ПТ могут так же, как и результаты их применения, стать объектом внешней оценки);
- концептуализация передового опыта (ПТ отражают современные достижения в области теории и практики педагогического процесса);
- интенсификация, автоматизация и информатизация педагогических процессов (важнейшие критерии качества ПТ);
- рост системности и адаптивности в деятельности учителя.

Особое значение имеет включение в процесс подготовки учащихся лично-ориентированных образовательных технологий. Однако именно в этой сфере возникают наиболее существенные проблемы и противоречия: лично-ориентированное образование присутствует в основном как элемент теоретического и чаще – описательного содержания, но не как актуальная педагогическая практика; реальные педагогические технологии образования оказываются в стороне от наиболее современных идей и концепций; происходящие изменения носят в большинстве случаев случайный характер и не имеют отношения к реконструкции образовательного процесса на принципах лично-ориентированного образования.

Четвертая (критериально-оценочная) стратегия инновационной деятельности в системе образования исходит из первоочередной необходимости разработки целостной системы профессионально-педагогических критериев, нормативов и профессионализма каждого учителя.

Говоря о критериально-оценочной стратегии обновления образования, мы подразумеваем всю совокупность концептуальных идей, научно-методических разработок и организационно-управленческих мер по созданию системы диагностики и мониторинга качества как системообразующего модуля всех инноваций в системе образования. Естественно, одновременное решение множества проблем, связанных с реализацией этой стратегии, не представляется возможным. Опираясь на анализ большого количества источников, мы можем говорить о трех направлениях реализации этой стратегии: разработке теоретических моделей диагностики и мониторинга качества образования; разработке системы критериев и средств диагностики и мониторинга качества образования; разработке организационно-управленческих моделей и технологий управления качеством образования. Естественно, что основой диагностики и мониторинга качества образования лицезистов являются учебные планы, программы, содержание преподаваемых учебных дисциплин.

В целом, можно говорить о существовании двух частных стратегий в развитии методов оценки качества образования: создание инструментов и средств объективной диагностики сознания и деятельности (разработка измерителей, в том числе, тестов, опросников и др.); разработка концептуальных, методологических оснований и методических средств диагностики личности в единстве ее внутренних и внешних факторов.

Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости решения проблемы качества образования с учетом следующих значимых факторов: сложности и многоаспектности понятия «качество образования»; наличия альтернативных традиций интерпретации систем образования и их качественных характеристик; наличия множества альтернативных идей и стратегий развития образования в сегодняшней России.

#### Литература

1. Атемаскина, Ю. В. Педагогическое образование и непрофессиональная педагогическая деятельность [Текст] / Ю. В. Атемаскина // Педагогический университетский вестник Алтая. – 1999. – № 1.
2. Беленчук, Л. Н. Православная педагогика [Текст] / Л. Н. Беленчук // Педагогика. – 2000. – № 4.
3. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982.
4. Кинелев, В. А. Об итогах работы высшей школы в 1994 году и основных направлениях ее деятельности в 1995 году [Текст] / В. А. Кинелев // Высшее образование в России. – 1995. – № 1.

## **РАЗДЕЛ 2**

### **Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста**

#### **КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ**

**БАУКОВА Т. А.**

г. Петровск, Петровский филиал Саратовского государственного социально-экономического университета

Переход страны на рыночные условия хозяйствования и связанные с этим повышенные требования к конкурентоспособности молодого специалиста предъявляют новые, требования и к его профессиональной подготовке. Современный специалист должен уметь быстро адаптироваться на рынке труда, обладать высоким профессиональным мастерством, профессиональной мобильностью и компетентностью.

Для овладения знаниями в области профессиональной деятельности, получения квалификации или переквалификации, с тем чтобы человек мог заниматься общественно полезным трудом в соответствии с его образованием, интересами и способностями для каждого отдельного человека, его профессиональное образование выступает в двух значениях:

- как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности;
- как средство устойчивости его социальной самозащиты и адаптации в условиях рыночной экономики, как его интеллектуальная собственность, как капитал, которым он вправе распоряжаться как субъект на рынке труда.

Главным элементом системы образования выступает оценка качества профессиональных знаний студентов. Более полная оценка профессиональных знаний происходит в том случае, если использованы все возможности охарактеризовать связи между ними.



Традиционные методы оценки полученных профессиональных знаний, направленные на подтверждение полученной в ходе обучения информации, становятся неполными. Они не позволяют определить степень творческих способностей студентов и навыки их применения знаний в профессиональной деятельности. Главное в такой оценке не проверка памяти, не умение воспроизведения теоретических положений, а выявление понимания сущности проблемы любого теоретического курса, умения применить на практике полученные знания. Если цели определены, а теоретические знания реально применимы на практике, то такие знания сохраняются в памяти в течение длительного времени, носят активный характер и помогают в работе. Нужно учитывать не только практически все аспекты образовательной деятельности в их взаимосвязи, но и ее постоянную динамику, как образовательного процесса, так и самих процессов оценки качества профессиональных знаний. Если специалисту не хватит профессиональных знаний и умения рассмотреть все возможные варианты решения конкретной задачи, то он не будет подготовлен к решению современных проблем.

Конкурентоспособный специалист обладает преимуществом при трудоустройстве на хорошую работу, лучше приспосабливается к изменениям, вызванным научно-техническим прогрессом, владеет навыками повышения профессионального мастерства.

Новым аспектом в проблеме оценки качества профессиональных знаний является анализ трех взаимосвязанных процессов: 1. Усвоение человеком ценностей, принятых за основу жизнедеятельности людей (воспитание); 2. Усвоение знаний, умений, навыков, позволяющих овладеть выбранными ценностями (обучение); 3. Усвоение прав и обязанностей, связанных с обладанием ценностей, которые оказывают сильное воздействие на различные аспекты человеческой деятельности. Эти процессы позволяют оценить степень развития человеческой личности и общества в целом. Одним из ключевых объектов оценки является образование, в том числе качество профессиональных знаний студентов.

Применение системы оценки качества профессиональных знаний основывается на альтернативных подходах. В этом случае базой для сравнения можно считать конкурентоспособного специалиста, обладающего наивысшим спросом на рынке труда на конкретный момент времени.

Эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает. К числу значимых условий обучения относятся профессионализм преподавателя, его творческий потенциал, способность к рефлексии, стремление к своевременному пополнению

знаний и коррекции личностных качеств. Объективной является зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром. Сущность этой закономерности состоит в том, что результаты обучения зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается обучаемый. Поэтому в процессе оценки качества профессиональных знаний очень важно высказаться по такому важному аспекту, как профессионализм. Профессионализм напрямую связан с уровнем квалификации работников, а его недостаток тормозит развитие научно-технического прогресса. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям студентов. С учетом изложенного, оценку профессиональных знаний студентов можно рассматривать как сочетание действий и свойств, позволяющих создать целостное представление о качестве реальных способностей, возможностей, навыков и потенциальных резервов специалиста, которыми он обладает, развивает и преобразует в соответствии с адекватными изменениями социально-экономических условий.

Под качеством профессиональных знаний студентов подразумевают существенные, устойчивые свойства, находящиеся в непрерывном становлении в процессе постепенного приобретения знаний. В условиях рыночной экономики профессиональные знания современного студента должны обладать определенной конкурентоспособностью.

Квалифицированный специалист должен обладать следующими конкурентными преимуществами:

- деловыми качествами: современным образованием, специальными знаниями, навыками и умением;
- культурой и интеллигентностью: совокупностью человеческих достижений в социальной сфере и специальными знаниями в различных областях науки и техники;
- направленностью мотивации деятельности: формулировать личностные цели;
- творческим характером отношения к труду;
- эмоциональностью: умением управлять своими эмоциями в стрессовых ситуациях, способностью принимать адекватные самостоятельные решения в экстремальных условиях;
- коммуникабельностью: легко устанавливать социальные связи, быть целеустремленным и незамкнутым;
- дисциплиной и организованностью: действовать быстро, точно и планомерно.

Общей тенденцией современного образовательного процесса

должно быть стремление каждого специалиста достичь именно таких преимуществ. Сформировать такие преимущества возможно только при наличии адекватной современному состоянию развития образовательной среды, составной частью которой является наличие оценки качества профессиональных знаний студентов. Чем выше степень объективности в оценке профессиональных знаний студентов, тем большей конкурентоспособностью он будет обладать, а следовательно, иметь наибольший спрос на современном рынке труда.

Структура процесса усвоения профессиональных знаний зависит от логики учебного процесса. Сама же логика учебного процесса – один из принципиальных вопросов теории обучения. Она не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания. Логика учебного процесса – это сплав логики учебного предмета и психологии усвоения студентами преподаваемого учебного материала. В логике учебного процесса получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед студентами так, чтобы она была понята ими.

К числу качеств полноценных знаний специалистов необходимо отнести их глубину, полноту, оперативность, прочность, системность, универсальность и ценность. Следует четко представлять содержание каждого из перечисленных качеств для формирования полной картины возможностей специалистов на их рабочем месте.

При этом глубина профессиональных знаний – это осмысление существенных связей одного знания с другим, с ним соотносящегося. Связи могут быть прямыми и опосредованными. Чем опосредованнее будет связь, тем она менее доступна для понимания. Это требует от специалиста особых навыков и развитых приемов их реализации.

Так, полнота профессиональных знаний определяется объемом всех приобретенных знаний, а особенно знаний, полученных студентом за период обучения в вузе. Оперативность профессиональных знаний предусматривает готовность и умение студента применять их в сходных и вариативных ситуациях. Чем больше жизненных моделей, в которых будущий специалист может проявить себя, тем совершеннее это применение, тем шире проявляется востребованность полученных знаний, то есть оперативность профессиональных знаний – это способность их творческого применения на практике.

Оценка качества профессиональных знаний студентов должна осуществляться исходя из анализа степени умения, знаний, навыков, мотиваций, интересов, которые формируются и используются в течение определенного периода времени в целях осуществления полезной целесообразной деятельности.

Как правило, специалист должен не только знать, но и быть способным объединять полученные знания для достижения практических целей. Во многих случаях молодой специалист, получив описание того, что он должен делать, сталкивается с более трудной задачей – научиться, как выполнять эти действия. Вот почему при оценке качества профессиональных знаний специалиста на первый план должно выступать его умение применять полученные знания на практике.

При всей важности и значимости умения оно постоянно развивается на основе получения новых знаний. Знания – это совокупность всех сведений в различных областях. В обыденном понимании данная категория практически примыкает к понятию «информация». Более того, они часто заменяют друг друга как синонимы. Системность профессиональных знаний предполагает их упорядоченность, получение одних знаний как базовых для других. Качество профессиональных знаний студентов будет тем выше, чем выше степень самостоятельного применения всей совокупности знаний в разнообразных ситуациях – по образцу, и в нестандартных случаях, требующих творческой активности личности. Вот почему если специалист сам может установить характер связей между знаниями, выделить из них существенные, найти доказательства правильности изложенного, определить принципы, лежащие в основе его собственного или предложенного ему способа действий, то все это – непреложные факты, позволяющие дать объективную оценку качества его профессиональных знаний.

Однако это далеко не последнее обстоятельство, способное дать полную характеристику качества профессиональных знаний. Не менее важным является такой фактор, как прочность профессиональных знаний. Прочность означает сохранение знаний в течение длительного периода времени и их воспроизводимость в необходимых ситуациях. Именно на прочности знаний основаны процессы развития и совершенствования специалиста как личности, способной проявить свою уникальность в творческом процессе, переосмыслив все этапы преобразований, совершившихся в нем в процессе обучения.

Между качествами профессиональных знаний имеется закономерная определенная связь. Каждое качество придает знаниям специфические черты, взаимодополняющие друг друга. Так, на повседневные знания влияет их глубина и полнота, поскольку, чем больше знаний и связей между ними усвоил человек, тем больше ситуаций, в которых он может эти знания применить. На повседневные знания влияет и их универсальность. Универсальные знания повышают степень адаптации работника к конкретной ситуации, в которой он может их полноценно применить. Таким образом, можно сделать вывод о том,

что универсальные знания свидетельствуют о высоком профессиональном уровне знаний.

Важными являются представления о тех ценностных характеристиках, которыми должен обладать специалист. Также известно, что творческим потенциалом человека определяется его способность к генерации новых идей и образов. Реализация данного потенциала возможна только при определенном уровне активности. Активностью можно назвать такой вид человеческих свойств, который выражает стремление человека к новому, к изменению привычного, традиционного. Творческая, деловая, общественная активность личности является источником различных эмоциональных состояний (увлеченность, энтузиазм, восторженность). С активностью связаны такие черты характера, как смелость, воля, настойчивость, целеустремленность. Люди, обладающие такими качествами, способны оказывать положительное воздействие на окружающих, вселять в них уверенность в достижении высоких результатов совместных действий.

Организованностью человека можно назвать другую ценностную характеристику. Она проявляется в аккуратности, дисциплинированности, обязательности, законопослушности. Известно, что образованные, культурные, воспитанные люди обладают данными качествами в большей степени, нежели представители тех слоев общества, которые по каким-либо причинам не смогли получить должного воспитания и достойного образования. Организованность позволяет человеку позитивно относиться к другим людям, иметь адекватную обстоятельствам самооценку, чувствовать уверенность в себе и в своих силах, что, однако, не исключает для него возможности изменить свои жизненные принципы при осмыслении новых идеалов и аргументов.

Образованность – это ценностная черта, которая определяется масштабами распространения профессиональных знаний и творческих способностей личности в процессе какой-либо деятельности (науке, искусстве, технике). Чем выше уровень образованности специалиста, тем выше эффективность достигнутых им результатов его профессиональной деятельности.

Из вышеперечисленных качеств, которыми должен обладать современный специалист, наиболее ценным является его образованность, определяющая взгляд человека на окружающий мир, его отношение к вещам, к другим людям и формирующая личность самого человека.

Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения профессиональных знаний являются тесно взаимосвязанные между собой закрепление и применение. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с це-

лью введения нового материала в структуру личного опыта студента. Оно естественно требует задействования всех механизмов памяти, однако не может сводиться только к «зубрежке», то есть механическому заучиванию фактов, определений и способов доказательств. Эффективность закрепления обусловлена системой упражнений в применении знаний на практике. Ценность, прочность и действенность знаний проверяется в практической деятельности. Конкретизация, как мыслительная операция, выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательного процесса. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение решить более сложную задачу уже без помощи педагога, через использование своих знаний в различных жизненных ситуациях во внеучебной деятельности. Ценность профессиональных знаний – это их использование на практике, а качество профессиональных знаний – это их прочность.

Если специалист достигает определенного уровня знаний и умеет их гибко использовать в своей практической деятельности, то это закономерно отражается и на других знаниях и областях их применения. В этом смысле можно говорить о процессе совершенствования квалификации специалиста, о распространяемости знаний, которое связано с их приумножением, то есть в процессе обучения знания только увеличиваются, переходя от одного субъекта к другому. Поэтому при оценке качества профессиональных знаний следует учитывать возможность распространять и приумножать знания, передавая их содержательную характеристику другим субъектам. Необходимо, чтобы каждый специалист овладел в какой-либо области знаний всеми их видами и имел навыки их распространения, совершенствования и приумножения.

В реальной практической деятельности высшей школы постоянно проводятся и расширяются методы и формы устной, письменной и тестовой форм проверок. Везде в качестве главного и обязательного критерия оценки качества профессиональных знаний выдвигается осознанность усвоения учебного материала, приобретение основ научного мышления. Качество подготовки специалиста – это совокупность свойств и характеристик, определяющих его готовность к эффективной профессиональной деятельности, включая способность к его быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владение профессиональными знаниями и навыками, умение использовать полученные знания при решении профессиональных задач.

Главным критерием оценки качества профессиональных знаний был и остается практический потенциал. Активная творческая работа

создает ту атмосферу, в которой специалист раскрывает весь свой творческий потенциал, обогащается новым опытом и расширяет свой кругозор в условиях современного гражданского общества.

Вся система знаний, умений, навыков и профессиональные качества специалистов формируются в процессе обучения в вузе. Качество профессиональных знаний специалиста не может быть стабильным показателем, оно меняется под влиянием изменений социально-экономических факторов. Поэтому оценка качества профессиональных знаний студентов также не должна быть неизменной и соответствовать конечным результатам любой профессиональной деятельности.

Увеличение спроса на высококвалифицированную рабочую силу усилило процессы изменения, происходящие в системе высшего образования. Была создана система единых образовательных стандартов, что позволило обеспечить необходимую мобильность специалистов на рынке труда, увеличить чувствительность рынка труда к уровню образования и предоставить возможность продолжать обучение, непрерывно повышать квалификацию молодых специалистов.

Таким образом, современное образование стало одним из важнейших факторов общественного развития, с одной стороны, и развития индивидуума – с другой. Образование в широком смысле слова позволяет оценить степень развития человеческой личности и общества в целом. Оно оказывает сильное воздействие на различные аспекты человеческой деятельности, степень ответственности гражданина перед обществом, его этическое поведение, является одним из ключевых измерителей, предусмотренных концепцией человеческого развития. Современное образование в России осуществляется на основе принципов государственной политики, провозглашающих гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, что позволяет обществу гармонично развиваться.

## **О ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**СОЛОВЬЕВА Ю. В., АРСЛАНОВ Ф. Г.**

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Современный образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования должен быть ориентирован на обучающегося специалиста. А это обозначает, что в нем имеют право

на существование спонтанность, неопределенность, нелинейность. В связи с этим необходимо обратиться к определению понятия «технология», в частности «образовательная технология».

В Словаре иностранных слов «технология» переводится с греческого *techné* – как искусство, мастерство, умение и *logia* – как совокупность обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм объекта.

В Толковом словаре русского языка технология определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве.

М. Чошанов считает, что «технология – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. Технология направлена на проектирование и использование эффективных и экономических процессов».

П. Митчелл утверждает, что «педагогическая технология есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов».

Б. Т. Лихачев считает, что «педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических приемов, методов обучения, воспитательных средств. Она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса».

В. П. Беспалько под педагогической технологией подразумевает «содержательную технику реализации учебного процесса».

В. М. Монахов говорит, что «педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей».

По определению ЮНЕСКО, «педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Из приведенных определений можно вычлениить следующие признаки технологии: процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемого; совокупность приемов, методов; проектирование и организация процесса; наличие комфортных условий.

Т. И. Шамова обращает внимание на определенный управленческий аспект в определении технологии и утверждает, что с позиции



управления образовательный процесс представляет собой сочетание управленческой деятельности преподавателя и самоуправления обучаемого в целостном управленческом цикле как взаимодействия участников образовательного процесса. Таким образом, образовательная технология – это процессная система совместной деятельности обучаемого специалиста и преподавателя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Во-первых, деятельность преподавателя и обучаемого специалиста – это деятельность совместная, обозначая тем самым фактическое отрицание программирования только педагогом конечных результатов и построения им жесткой программы деятельности обучаемого по их достижению. То есть специалист здесь – субъект учения, определяющий и конечные результаты своей деятельности, и процесс достижения. Во-вторых, в данном определении фиксируется полный цикл управления специалистом своей учебной деятельностью. В-третьих, в определении обращается внимание на создание комфортных условий деятельности субъектов образовательного процесса, что ориентирует, в первую очередь, педагогов на поиск и создание условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала обучаемого специалиста.

Любая образовательная технология включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий преподавателя и обучаемого (в первую очередь в категориях управления); критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Таким образом, современную технологию характеризуют следующие позиции:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция;

- технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и обучаемого специалиста на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения;

- поэтапное планирование и последовательное воплощение

элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизведены любым преподавателем и, с другой, гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучаемыми;

– органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Разработка педагогической технологии формирования конкурентоспособности специалиста может осуществляться на основе деятельностного и ценностного подходов, представляющих переход теоретического определения содержания конкурентоспособности специалиста в его актуализацию через интеграцию профессиональных ценностей, мотивации успеха, компетентности, проектной конкурентной деятельности, мотивирующих специалиста в образовательной деятельности, на уровне теоретического мышления, осуществляющего их рациональный анализ.

Педагогическая технология формирования конкурентоспособности специалиста направлена на актуализацию необходимости освоения механизмов принятия решений в конкурентном обществе.

Особенностью содержания стало специальное построение учебного материала, который моделирует содержание и методы определенной области знаний (в нашем случае – это область «конкурентоспособность» в современных социальных условиях), а также организация познания обучаемыми специалистами генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов и субъектов, условий их происхождения и преобразования в современном социуме. Повышение теоретического уровня, передача обучаемым не только эмпирических знаний и практических умений, но и «высоких» форм общественного сознания (философских понятий, нравственных ценностей и т.д.) дает возможность специалистам выйти на уровень содержательного обобщения, теоретического, проектного мышления.

Педагогическая технология формирования конкурентоспособности специалиста в системе дополнительного профессионального образования имеет три этапа. Проектировочный этап задает направленность процессу обучения, выделяя его цель – формирование конкурентоспособности как личностного качества специалиста. Содержательный и оценочно-контролирующий этапы обеспечивают продвижение процесса обучения к заданной цели.

В личностно-ориентированном обучении принципиальным является следующее положение: любой обучающийся специалист способен найти, создать или предложить свой вариант любой задачи, относящейся к собственному обучению. Обучающийся может выбирать

индивидуальную траекторию в том случае, если ему представлены следующие возможности:

- определять индивидуальный смысл изучения курса;
- ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела;
- выбирать оптимальные формы и темпы обучения;
- применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям;
- рефлексивно осознавать полученные результаты;
- осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

В качестве универсальных основ индивидуального образования нами использовались структурно-логические схемы, алгоритмические предписания, обобщенные планы деятельности.

Преподаватель предлагает обучаемым различные виды деятельности, как эмоционально-образные, так и логические (в том числе в проектной деятельности). Образовательные продукты отличаются не только по объему, но и по содержанию. Данное отличие обусловлено индивидуальными способностями и соответствующими им видами деятельности, применяемыми специалистами при изучении одного образовательного объекта.

Обучаемые специалисты заинтересованы в получении практико-ориентированных знаний, которые нужны им для успешной интеграции в социум и адаптации в нем. В данном контексте исследовательские, творческие методы обучения должны играть ведущую роль. Особое место здесь занимает проектирование как основной вид учебной деятельности. Разработке этого направления посвящены работы М. Б. Павловой, Е. С. Полат, В. Д. Симоненко, М. Б. Романовской, И. А. Сасовой, И. Д. Чечель, Е. А. Фураевой, Ю. Л. Холтунцева и др. Таким образом, в основе метода проектов лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания.

Деятельность обучаемых может быть индивидуальной, парной или групповой. Работа выполняется в течение определенного (заданного) отрезка времени и направлена на решение конкретной проблемы.

Основные условия применения метода проектов сводятся к следующему:

- существование значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- применение исследовательских (творческих) методов: опре-

деление проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы ее решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы;

– структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

– самостоятельная деятельность студентов в ситуации выбора.

Исходя из этого, можно определить этапы разработки структуры проекта и проведения его:

1. Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой их гипотез;

3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

4. Работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием всех присутствующих;

6. Выявление новых проблем.

Рассмотрим общедидактическую типологию проектов. Прежде всего, необходимо определиться с типологическими признаками:

1. Доминирующие в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и т.п.;

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знаний) и межпредметный проект;

3. Характер координации проекта: с открытой, с явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

4. Характер контактов (среди участников одного учебного заведения, одной группы, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, или региональный, и международный;

5. Количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

6. Продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода можно обозначить следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные.

Реальность работы над проектом, а главное – рефлексивная оценка планируемых результатов помогают осознать, что знания – это не самоцель, сколько необходимое средство, обеспечивающее способность человека грамотно выстраивать свои мыслительные и жизненные стратегии, принимать решения, адаптироваться в социуме и само-реализоваться как конкурентоспособному специалисту.

#### Литература

1. Алехина, Н. В. Педагогические технологии: проектная технология [Текст] / Н. В. Алехина // Вестник ОГПУ. – 2002. – № 4.
2. Амиров, Л. А. Профессионально-педагогическая мобильность: сущность, стратегии реализации, векторы развития [Текст] / Л. А. Амиров, З. А. Багишаев. – М., 2004.
3. Андреев, В. И. Конкурентология [Текст] : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004.
4. Ворошилова, А. Начнем с проекта ... (Беседа со ст. преподавателем Терм. обл. ин-та повышения квалификации работников образования В. Ворошиловой об обучении учителей сред. шк. проект. деятельности) [Текст] / А. Ворошилова, А. Витковский // Первое сентября. – 2000. – № 41.

### **ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО АУТЕНТИЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ- ПСИХОЛОГАМИ УЧЕБНЫХ КУРСОВ**

**ЧЕБОТАРЁВА С. В.**

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный  
архитектурно-строительный университет

Проблеме оценивания качества обучения сегодня уделяется значительное внимание. Выбор форм, средств, способов контроля при оценке результатов обучения учащихся является одной из актуальных проблем в современной системе образования и одним из направлений современных научных психолого-педагогических исследований.

В последнее время серьезной критике подвергаются традиционные формы оценивания. Исследователи отмечают, что традиционная система оценивания не способна измерять многие важнейшие аспекты обучения: приращение знаний и умений учащихся, а лишь фиксирует их актуальный уровень. Она не может в полной мере оценить такие

проявления учащихся, как творческая деятельность и формирование эмоционально-ценностного отношения, ценностных ориентаций и не поддерживает инновационные образовательные стратегии. Встает вопрос о пересмотре технологии оценивания деятельности учащихся.

Особо остро проблема оценивания встает в вузовском образовании, где необходимо оценивать не только знания студента по предмету, но и успешность овладения им профессиональными умениями, действиями, операциями, а также способность использовать, применять их не только в учебной, но и в реальной профессиональной ситуации. Также оценка в профессиональном образовании должна отражать рост профессионального самосознания, формирование профессионального мышления у студента, то есть отражать сформированность основных его профессиональных компетенций.

В обучении оценка действует постоянно. Формы оценки деятельности учащихся разнообразны: от словесных обозначений, отметок по пятибалльной шкале (в том числе и различные ее вариации с учетом десятых и сотых долей) до показателей и коэффициентов по тестам. Оценка – это мера, которая показывает соотношение знаний учащегося с нормами, установленными для определения различных этапов освоения науки и культуры. Оценка имеет свои функции. Оценка – показатель готовности индивида к переходу на следующую ступень образования или к определенной деятельности, в том числе профессиональной. Она средство социального утверждения, показатель продвижений и успехов в учебе.

Традиционная система оценивания (зачет, экзамен в классическом их понимании) не может оценить как «продвижение» учащихся в накоплении навыков, так и их умение выполнять задания в реальной повседневной ситуации, она является ограничением для развития важнейших поведенческих навыков и ключевых социальных компетентностей, которые сегодня востребованы на большинстве рабочих мест.

Растущее понимание педагогов, психологов, исследователей в области образования того, что традиционная система оценивания не охватывает многие умения и навыки, которые необходимо развивать у учащихся с целью обеспечения их жизненных и профессиональных стратегий после окончания учебного заведения, стало причиной разработки альтернативных форм оценивания.

Большинство развитых стран приходят к использованию таких альтернативных методов оценивания, как: экзамены в форме эссе, исследовательские проекты учащихся, научные эксперименты, устные презентации, дебаты, дискуссии, художественные (креативные) работы учащихся, являющиеся практическим результатом их деятельно-

сти. В России и некоторых странах Европы были осуществлены опыты по обучению без отметок. В ряде случаев отметки заменялись характеристиками.

Одним из новаторов, указывающих на решение оценочной проблемы с перестройкой обучения в целом, был С. Т. Шацкий. В своих школах он вел поиски разнообразных форм текущего и годовичного контроля. Выступая против отметок и экзаменов, С. Т. Шацкий обращал внимание на то, что учет и оценка должны составлять основу успешности обучения.

Одним из получивших значительное распространение в последние годы в западноевропейских странах и США методов оценивания является «оценивание на основе результатов», которое используют прежде всего в обучении, основанном на компетентностном подходе. Это так называемое «аутентичное оценивание», трактуемое как «подлинное, истинное, настоящее, верное оценивание», предполагающее оценивание реальных достижений учащихся.

Аутентичное обучение и оценивание связаны с созданием ситуаций, приближенных к реальной жизни, где учащиеся должны продемонстрировать применение полученных ими знаний.

По словам Т. Г. Новиковой, имеется убедительная статистика, доказывающая, что регулярное использование преподавателем заданий, ориентированных на результат, повышает компетентность учащихся в соответствующей предметной области [1].

Аутентичное оценивание не заменяет, не дублирует, а дополняет стандартную оценку.

Согласно Д. Виггинсу, формы аутентичного оценивания имеют четыре важные характеристики:

1. Они разработаны для наиболее приближенного к реальной ситуации (подлинного) исполнения деятельности в оцениваемой области. Учащиеся выполняют научные исследования, проводят научные эксперименты, а не запоминают разрозненные научные факты. Задания предусматривают собственные исследования учащихся и оставляют достаточно места для развития учебных стилей учащихся, их способностей и интересов как источников для формирования компетентностей.

2. Критерии, используемые в аутентичном оценивании, направлены на оценивание «основного» в поведении и деятельности, в соответствии с хорошо сформулированными деятельностными стандартами. Требования оценивания открыты для учащихся и учебного сообщества.

3. При аутентичном оценивании большое значение приобретает самооценка. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи учащимся в развитии их способностей анализировать

собственную деятельность, пересматривать, усовершенствовать, перенаправлять свои усилия, проявлять инициативу для достижения собственного прогресса. Все это составляет сущность самонаправляемой деятельности, самомотивированного личностного совершенствования.

4. Аутентичное оценивание часто предполагает, что учащиеся должны представить свою работу публично и устно. Это углубляет процесс обучения за счет новых требований к обучаемым – рефлексии достигнутого и подачи его таким способом, чтобы результаты их деятельности стали понятны другим. Аутентичное оценивание реализует еще одну важную задачу – оно показывает учащимся, что выполняемая ими работа достаточно важна, привлекает внимание других, предоставляет им возможность научиться чему-либо из их опыта.

Таким образом, аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся в практико-ориентированном образовании и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков учащихся в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни (повседневной или профессиональной).

В обучении на основе компетентного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетентностей.

Одной из наиболее часто применяемых разновидностей аутентичного оценивания в обучении, ориентированном на результат (практико-ориентированном обучении), служит метод портфолио. Существует несколько определений данного понятия.

Портфолио – это коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс или достижения в определенной области (Р. Марзано, И. Кенделл).

Портфолио – это рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся (Валенсиа).

К. Ваврус описывает портфолио как «систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимся для мониторинга знаний, умений и отношений обучаемых».

Д. Мейер определил портфолио как «целенаправленную коллекцию работ учащихся, которая демонстрирует их усилия, прогресс достижения в одной или более областях. Коллекция должна... содержать свидетельства о рефлексии учащихся».

Э. Стафф рассматривает портфолио как коллекцию работ учащегося, которая раскрывает его аффективное и когнитивное развитие.



Т. Г. Новикова определяет портфолио как целеустремленное собрание работ учащегося, которые показывают его усилия, развитие и достижения в одной или более областях учебного плана [1].

Наиболее часто в психолого-педагогической литературе описываются следующие виды портфолио:

1. Портфолио документации – известен также как «рабочий портфель». Показывает развитие и рост в обучении учащихся, представленный работами и идентифицированными результатами, собранными на протяжении всего периода обучения. Может включать все, начиная от зарождения идеи до ее воплощения и конечного результата.

2. Портфолио процесса – включает все документы, отражающие подходы ко всем аспектам процесса обучения. Отражает рефлексии учащихся на процесс обучения с помощью журналов, записей, отзывов и т.п.

3. Портфолио показательный – используется для суммирования мастерства учащихся, полученного по определенным направлениям. Состоит из лучших работ учащихся, отобранных как самим учащимся, так и преподавателями. В портфолио включаются только законченные работы в форме электронных отчетов по завершённой работе, фотографий, видеозаписей.

4. Портфолио оценочный – используется для контроля роста знаний и навыков учащихся, а также отношений в определенной учебной обстановке. Собирая оценочный портфолио, ученик участвует в отборе содержания, обосновывает критерии для отбора содержания и его оценивания. Процесс сбора работ является целеустремленным, совместным, рефлексивным, выполненным в процессе обучения.

Много работ в последнее время посвящено использованию метода портфолио в школе, при организации профильного и предпрофильного обучения (Т. Г. Новикова, Е. Е. Федотова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков). Об использовании метода портфолио в системе высшего образования заговорили сравнительно недавно (Т. И. Чиркова, Ю. Л. Лавочкин, А. Н. Смирнов).

В профессиональной высшей школе смысл метода портфолио чаще всего определяется как спланированная подборка материалов по изучаемому курсу (Т. И. Чиркова). Портфолио по учебному курсу может включать в себя тексты информационного содержания, подвергнутые студентом самостоятельному критическому анализу, достижения в творчестве, результаты самостоятельно проведенных научных поисков и исследований, рефераты и доклады, а также рефлексивно-оценочную составляющую конечного результата и процесса работы над ним [2].

Как показывает наш опыт использования метода оценочного портфолио для оценивания качества усвоения студентами учебных курсов, портфолио в качестве накопительной оценки дает возможность индивидуализировать процесс оценивания знаний, умений и отношений студентов с сохранением системы пятибалльной отметки.

Использование оценочного портфолио в высшей школе, помимо собственно оценочной, выполняет еще ряд важных функций:

1. Мотивационная функция – ориентировка на конкретный практический результат мотивирует студента на более осознанное отношение к работе, качественное выполнение заданий, создает дополнительную мотивационную основу профессионального обучения, способствует осмыслению целеполагания учебной деятельности.

2. Активизирующая функция – в процессе составления портфолио активизируется процесс профессионального самоопределения и самоосмысления студентов-психологов, путем выполнения «профессиональных проб», проживания конкретных профессиональных ситуаций, приближенных к реальным, в результате которых студенты утверждают в правильности (или неправильности) своего профессионального выбора.

3. Развивающая функция – при регулярном использовании метода портфолио в разнообразных учебных курсах за годы вузовского обучения обеспечивается непрерывность процесса обучения и разностороннего профессионального становления, более успешно происходит развитие основных профессиональных компетентностей студентов.

4. Диагностическая функция – фиксирует изменения и познавательный рост студентов за определенный период времени, показывает приращение их навыков и умений за период освоения курса.

5. Рейтинговая функция – позволяет оценить достижения студента по изучаемому курсу относительно других учащихся, создает соревновательный момент при составлении портфолио.

6. Мониторинговая функция – способ мониторинга знаний, навыков и отношений студентов к профессиональному обучению.

7. Рефлексивная функция – выполнение заданий дает студенту возможность осмыслить, отрефлексировать свою профессиональную компетентность, успешность своей профессиональной деятельности и профессионального обучения, отследить изменение своего эмоционально-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности и процессу своего профессионального обучения.

На кафедре психологии ННГАСУ с 2004 года ведется эксперимент по использованию метода оценочного портфолио в процессе обучения студентов-психологов. В настоящий момент разработаны

рекомендации по составлению портфолио для студентов, описана процедура разработки портфолио, общая структура и содержание портфолио по дисциплинам «Основы профориентации», «Дифференциальная психология», «Юридическая психология» и др., разработаны критерии оценки портфолио.

В контексте нашей проблемы мы предложили следующую процедуру разработки портфолио (всего шесть этапов):

1. Ориентировка в задании и планирование стратегии составления портфолио;
2. Сбор информационных материалов по тематике курса;
3. Выполнение практических и творческих заданий, направленных на формирование и использование основных профессиональных компетенций;
4. Рефлексивно-оценочный, выполнение рефлексивных работ по поводу проведенной работы и полученного результата;
5. Подведение итогов, анализ полученных результатов, оформление портфолио;
6. Представление портфолио для оценивания.

Для составления портфолио была предложена общая структура, в которой выделяются 4 раздела:

1. Информационные материалы (конспекты по предмету, доклады на узкие темы, словарь-тезаурус по курсу, выдержки из нормативной документации по тематике курса, список литературы, использованной при изучении курса и т.д.).

2. Практические работы – поисковые практические работы, аналитические отчеты, психологические заключения по проведенным психодиагностическим обследованиям, включающие выводы и психологические рекомендации (перечень диагностических методик оговорен в программах курсов), материалы проведения психологических консультаций и групповой развивающей работы, просветительских мероприятий и др.

3. Творческие работы (эссе на заданную тему).

4. Рефлексивные работы (материалы рефлексии по проведенной диагностической работе, процессу и результату выполнения работы по составлению портфолио).

Каждый из разделов портфолио призван решать определенные задачи оценивания качества обучения студентов.

Первый раздел помогает оценить осведомленность студента в тематике курса, оценить его знания по предмету, ориентировку в основных понятиях курса, понимание основополагающих идей, то есть оценивает знаниевый компонент процесса обучения.

Второй раздел портфолио показывает практические умения, владение профессиональными действиями и операциями, уровень сформированности основных профессиональных компетенций студента – умения грамотно работать с диагностическими методиками, анализировать их результаты, давать психологические рекомендации на основании результатов диагностики, умение правильно фиксировать данные, обрабатывать их; проводить психологическую консультацию и групповую развивающую работу, просветительские мероприятия и т.д.

Третий и четвертый разделы портфолио помогают раскрыть накопленный опыт творческой деятельности и изменение эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности студента в ходе усвоения курса.

Все разделы портфолио к комплексу отражают систему оценивания качества обучения согласно компетентностному подходу.

Введение использования портфолио как формы аутентичного оценивания качества усвоения студентами курса (дисциплины), на наш взгляд, соответствует логике обучения, ориентированного на компетентностный подход, служит инструментом оценивания и стимулирования учащихся, повышает учебную мотивацию студентов и играет роль так называемой «профессиональной пробы», позволяющей приобрести опыт отдельных элементов профессиональной деятельности и осмысления процесса своего профессионального самоопределения и становления. Особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного студента по изучаемому курсу.

#### Литература

1. Новикова, Т. Г. Зарубежный опыт аутентичного оценивания в профильном обучении. Применение портфолио, деятельностных заданий, проектов [Текст] / Т. Г. Новикова // Теория и практика организации предпрофильной подготовки. – М. : АПКИПРО, 2003.

2. Чиркова, Т. И. Использование метода портфолио в профессиональной подготовке психологов [Текст] / Т. И. Чиркова, Ю. Л. Лавочкин, А. Н. Смирнов // Подготовка психологов к работе в экстремальной ситуации средствами деловой игры. – Н. Новгород: Нижегород. гос. архит.-строит. ун-тет, 2006.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

**АТМАХОВА Л. Н.**

г. Екатеринбург, Уральский государственный  
педагогический университет

Повышение качества образования, совершенствование профессиональной компетентности педагога является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

Цель современного образования соотносится с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В соответствии с содержанием данных документов происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» личности.

В современной стратегии развития образования особая роль принадлежит новому Учителю, в широком диапазоне этого слова: воспитателю дошкольного учреждения, учителю школы, преподавателю профессионального училища, техникума, вуза, педагогу дополнительного образования. Речь идет не только о профессиональных знаниях и умениях, практически важнейших, но и об общей масштабной задаче – развитии профессиональной компетентности с позиции возможностей, способностей педагога и педагогического коллектива в целом, соответствующих запросам стратегического развития страны.

В приоритетах образовательной политики, в рамках модернизации российского образования в период до 2010 г. разработана и принята Министерством образования РФ «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 г.г.». Программа является организационной основой государственной политики в области педагогического образования, определяющей его стратегию. Документ ориентирован на повышение качества педагогического образования, обновление его содержания и структуры, обеспечение непрерывного педагогического образования, динамичного формирования компетентности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и производить самооценку результатов своей деятельности.

Таким образом, одним из актуальных направлений образовательной политики современной системы образования является компетентностный подход.

Проведенный анализ работ по проблеме компетенции, компетентности (А. С. Белкин, Л. А. Петровская, В. Г. Пищулин, Дж. Равен, М. В. Рыжаков, Р. Уайт, Н. Хомский, С. Е. Шишов и И. Г. Агапов, О. Н. Шахматова и др.) позволил сделать вывод, что два варианта толкования соотношений этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Многие авторы придерживаемся второго варианта толкования этих понятий, где компетенции рассматриваются как составляющие части профессиональной компетентности.

В профессиональной сфере компетенции рассматриваются некоторыми авторами как составные части профессиональной компетентности и могут быть определены особенностями и требованиями той профессиональной области, в которой работает человек (А. Н. Афанасьев, В. И. Байденко, П. И. Третьяков и др.). Профессиональная компетентность – это область конкретной определенной профессии, в данном случае педагогической. Профессиональные компетентности педагога, начиная с 1990 г. рассматривались Л. Н. Захаровой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. И. Мищенко, В. В. Нестеровым, В. А. Слостениным и др.

Отдельные исследователи полагают, что профессиональная компетентность педагога может представлять собой: единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности, его профессионализм (В. А. Слостенин) [7]; гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения (Л. М. Митина) [5]; знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности (Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров и др.); интегральная личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятым в социуме в конкретный исторический момент нормами, требованиями (С. М. Годник, Г. А. Козберг, И. А. Колесникова и др.); определенные знания, умения, навыки, педагогические ценности, идеалы, сознание (Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова) [2].

В определении структуры профессиональной компетентности педагога, позиции ученых также расходятся. Структура профессиональной компетентности носит контекстный характер, то есть она может иметь различные трактовки и включать в свою структуру различные компоненты – составляющие, определяемые позициями авторов.

В ходе анализа литературы было обнаружено, что исследователи (С. М. Годник и Г. А. Козберг, Н. В. Кузьмина, определяют примерно

одинаковый набор структурных составляющих профессиональной компетентности педагога. Различие наблюдается в той или иной классификации, или в подчеркивании разных сторон профессиональной компетентности, где на первый план выходят либо сочетание знаний, умений и навыков, либо личностная характеристика, определяющая готовность и способность педагога выполнять педагогические функции.

Так, Н. В. Кузьмина профессиональную компетентность педагога рассматривает с позиции пяти составляющих: специальная и профессиональная в области преподаваемой дисциплины; методологическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способов, направлений учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности [3].

В. А. Сластенин рассматривает структуру профессиональной компетентности педагога через педагогические умения, объединяя их в четыре группы: умение «переводить» содержание объективной педагогической действительности, объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи; умение выстроить и реализовать логически завершенную педагогическую систему; умение учитывать и оценивать результаты педагогической деятельности, то есть осуществлять самоанализ и анализ образовательного процесса [7].

А. К. Маркова выделяет четыре составляющих в структуре профессиональной компетентности учителя: профессиональные психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессионально-психологические позиции, личностные особенности [6].

По мнению Л. К. Лукьянова, важными для профессиональной компетентности педагога являются общепрофессиональные знания, умения и профессионально-личностные качества [4].

Осмысление различных подходов к определению сущности понятия «профессиональная компетентность» предоставляет возможность рассматривать профессиональную компетентность педагога как определенную совокупность общекультурных, психолого-педагогических, методических знаний и умений, профессионального опыта, профессиональных ценностных ориентаций, реализующихся в непосредственной деятельности педагога.

Несмотря на различия в подходах к пониманию понятия «профессиональная компетентность педагога», отмечается нечто общее, касающееся структуры профессиональной компетентности – это знающая (когнитивная), деятельностная и личностная (профессионально-

личностная) составляющие профессиональной компетентности специалиста (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков и др.).

Учитывая вышеизложенное, профессиональная компетентность педагога образовательного учреждения может рассматриваться как интегральная характеристика, включающая когнитивную, деятельностную и профессионально-личностную составляющую, определяемая готовностью и способностью педагога выполнять в непосредственной деятельности профессионально-педагогические функции. В то же время реализация компетентностного подхода в образовании для осознания его значимости предлагает более углубленно подойти к рассмотрению структурных и содержательных составляющих профессиональной компетентности педагогов.

#### Литература

1. Байденко, А. И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы [Текст] / А. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2.
2. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства [Текст] / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003.
3. Кузьмина, Н. В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1999.
4. Лукьянов, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] / М. И. Лукьянов // Педагогика. – 2001. – № 10.
5. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
6. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8.
7. Сластенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

**ВАСИЛОВСКИЙ В. И.**

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Профессионализм формируется в процессе профессионального обучения, воспитания, самообразования. Сформировать можно востребованные ситуацией развития, социумом, самим человеком харак-



теристики, которые отсутствуют в личностной структуре или есть, но нуждаются в изменении. Механизмы формирования возможны в вариантах: конструирование ситуаций проживания нового опыта; создание педагогической среды, способной развивать профессионально важные качества; интеграция внешних и внутренних факторов становления личности и др.

Мы рассматриваем профессионализм как приобретаемую способность успешно решать учебно-профессиональные задачи. Общим для всех характеристик профессионализма является высокая подготовленность (максимальный уровень знаний, умений, результатов деятельности); наличие качеств, позволяющих успешно решать задачи по специальности.

Важнейшим условием формирования профессионализма следует считать создание обстановки, способствующей развитию. Она – результат взаимодействия внешнего и внутреннего факторов. Внешний фактор – все то, что исходит от преподавателя, содержания изучаемого предмета, способа действий при усвоении материала: программы, учебники, организация процессов обучения и познания. От преподавателя зависит стимулирование мотивов интереса, долга и ответственности в учении, что достигается с помощью приемов организации учебного материала:

- новизной подачи знаний;
- созданием проблемных ситуаций;
- опорой на жизненный опыт личности;
- показом важности и значимости изучаемой темы;
- опорой на заинтересованность, удивление в процессе обучения.

Преподаватель совершенствует структуру занятия, использует различные способы вовлечения личности в деятельность, опирается на свои индивидуальные особенности, такт, манеру подачи информации, умение общаться.

Внутренний фактор включает закономерности деятельности студентов по овладению знаниями, умениями, навыками, сформированные приемы работы. Исключительно важно учитывать психологические особенности студента, его умственную активность, свойства личности: волю, внимание, привычку к труду и т.д. Необходимо, чтобы воздействие преподавателя на учебную деятельность соответствовало интересам, запросам, побуждениям студента, ибо все зависит от того, как человек реагирует на эти воздействия, насколько он противится или принимает их.

Следующее условие – включение опыта личности в учебный процесс, преобразование и обогащение этого опыта. Реализации дан-

ного условия способствуют соотнесение житейских и научных понятий, нахождение связей и зависимостей между теоретическими положениями и реалиями собственной жизни, осознание значимости своего участия в организуемой на занятиях деятельности, постановка целей, решение педагогических задач, смоделированных на ситуациях профессиональной деятельности.

Вот, к примеру, набор формулировок задач, определенных студентами для конкретной учебной группы:

- помочь сокурсникам увидеть поэзию в педагогике;
- вызвать желание заниматься совместной творческой работой;
- помочь группе общаться в конфликтных ситуациях;
- научить приемам оптимистического отношения к жизненным проблемам;
- научить группу анализировать свои поступки;
- помочь студентам легче переносить жизненные неудачи;
- научить правильно воспринимать негативную реакцию на результаты своей деятельности;
- помочь сокурсникам поверить в свое творческое начало.

Приведенные формулировки свидетельствуют, что каждый определяет задачу, опираясь на собственный жизненный опыт, конкретные знания и интересы. Решение любой задачи позволяет реализовать возможности личности, приобретенные психолого-педагогические знания. Одновременно формируется практический опыт и ответственность за принятие таких, а не иных способов работы.

Самое трудное в решении педагогической задачи – сформулировать цели своих действий. Для этого нужно реализовать индивидуальные возможности, уметь управлять развитием, снимать и корректировать получаемые результаты, выбирать дидактические методы, формы, средства.

Активная деятельность способствует включению в процесс формирования профессионализма учебных отношений, сказывается на развитии сознательности и ответственности к учебным обязанностям. Целесообразно организовать такие влияния, как интересная жизнь группы; возможность проявить свою самостоятельность, инициативу; наличие традиций коллектива; положительное отношение сокурсников к достижениям в учении – все это помогает совершенствовать профессиональные умения личности.

Успешность учебной деятельности зависит от оценок группы, того, насколько сам студент разделяет эти оценки. Для сильных студентов неудачи обычно ведут к выравниванию социального статуса. Для слабых – нужно скорее поощрение, чем фиксирование внимания

на неудачах. И для всех – важно самоутверждение каждого в системе социальных связей и отношений, укрепляя которые преподаватель прибегает к различным приемам стимулирования. К числу их относятся, например, общественное поощрение познавательной деятельности, конкретизация требований к общению, организация различных видов учебной помощи и т.д.

Условием формирования профессионализма является педагогическое взаимодействие, направленное на раскрытие личностных возможностей студента, соотнесение собственного опыта с контекстом личностного самоопределения студента и преподавателя. Нужно, чтобы личность проявляла интерес к способам выполнения заданий. Объем этих способов может быть невеликим, но, реализуя их, человек испытывает удовлетворение от учебного процесса, закрепляет успех. Для этого следует:

1. Подчеркивать достижения личности в знании темы, выполнении конкретных действий.

2. Поручать студенту, хорошо владеющему конкретными профессиональными операциями, помогать отработать их сокурсникам.

3. Включать фактор состязания в учебно-воспитательном процессе, способствуя тому, чтобы привлекалось внимание к сложным операциям, совершенствованию уже усвоенных.

Реализация различных способов выполнения заданий связана с индивидуальными особенностями, склонностями личности, развитием способностей, удовлетворением потребности в деятельности. Задача заключается в том, чтобы закрепить и расширить круг знакомых операций, углубить интерес к другим действиям, включая в них новые элементы, предлагать самим придумывать задания, способы включения в работу. Все это создает среду для возникновения у человека внутренней рефлексии, склонности к самоанализу, формирует базу для сотрудничества, осмысления ценностей, успешности и положительной самооценки.

Развитие собственных потенциальных возможностей связано с организацией целенаправленной учебно-профессиональной деятельности по изучению и преобразованию своей личности. Обеспечение этого условия на практике предполагает оснащение образовательного процесса комплектом методик, заданий, тестов, способствующих самоорганизуемой деятельности по изучению личностных потенциальных возможностей и их реализации.

У человека интуитивно могут возникать новые приемы работы, которые он «привязывает» к себе, условиям своей деятельности, что требует:

- знаний и практического использования методов исследования;

- умений анализировать ситуации, возникающие в профессиональной работе;
- умений осмысливать увиденное; открывать новое в действиях других;
- самому извлекать необходимые знания, способы деятельности из теоретических и методических исследований, применять их на практике.

Целесообразно сравнивать различные точки зрения, подходы к проблеме, существующие теории не только по своему предмету, но и по родственным и междисциплинарным. Это позволяет избегать узкой предметной специализации, опираться на ассоциации и устанавливать связи между другими предметами и науками.

Реализация педагогических условий помогает подготовке высококвалифицированного специалиста со знаниями, умениями, которые обеспечивают ему конкурентоспособность на рынке труда.

Формирование профессионализма опирается на умение постоянно обучаться, применять полученные знания в жизненных и производственных ситуациях, что дает личности возможность плодотворно решать разнообразные профессиональные задачи.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

**ЗАПЕВАЛИНА О. В.**

г. Иркутск, Иркутский государственный лингвистический университет

В настоящее время интеллектуальные ресурсы общества становятся мерой его национального богатства. Это означает, что перспективы благосостояния и устойчивого развития определяются качеством образования.

В реальной жизни наряду с поведением реактивного приспособления человек все чаще обращается к творческим способам решения проблемных ситуаций, содержащих неопределенность и неизвестность. Это положение требует от него еще большей активности. Обучаемый рассматривается как активный деятель в учебном процессе, как творец своего знания. «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не одной памяти».

Достичь высокого профессионализма, умения самостоятельно принимать обоснованные и эффективные решения в настоящее время невозможно без овладения методами информационно-компьютерных технологий.

Современное качественное образование немислимо без использования информационных технологий и средств массовой коммуникации, поэтому сегодня для формирования профессиональной компетентности специалиста уже недостаточно, по нашему мнению, глубоких знаний и умений непосредственно по своей специальности. Необходимо формирование и воспитание медиакомпетентной личности. Формирование такой личности возможно на основе медиаобразования. На Парижской встрече 2007 г. было предложено внедрить медиаобразование во все учебные планы образовательных систем, в том числе и университеты.

В свете сказанного возникают вопросы: какие медиаобразовательные модели, методы, технологии могут наиболее эффективно подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации; обучить способам общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [1; 2]; каковы перспективы развития медиаобразования в учебных заведениях России и т.д.

В современных исследованиях обычно выделяются три базовые модели высшего образования в России.

Классическая (традиционная) модель (или модель конвейера) с консервативно-просветительской парадигмой, ориентированная на передачу твердых и глубоких знаний классических образцов из наук и искусств. При этом внутри модели можно выделить уровни: передачи объема информации, упакованной в учебные предметы; предметной подготовки, специализации знаний; персонализации, то есть создания ситуаций самоопределения через разработку и внедрение авторских курсов, мастерских, лабораторий, без нарушения базовой модели конвейера [3].

Проектная модель с либерально-рационалистической, прагматической парадигмой, построенная по образцу американского университета, которая предполагает практико-ориентированное образование, прикрепление студентов к кафедральным проектам, выстраивание индивидуальных траекторий, где «образование строится как пространство опережающего имитационного проектирования различных ситуаций» [3].

Сетевая (поисковая) модель с творческо-диалоговой, личностно-ориентированной парадигмой, опирающаяся не только на информационные потоки и банки данных и обеспечения доступа к ним через Интернет, но и на открытость и доступность «разных культурных практик для разных потребителей и субъектов образования» [3].

Поисковая модель рассчитана на развитие у студентов навигационных качеств, на квалифицированное умение работать в системе «диалога культур». И здесь главным образовательным ресурсом ста-

новится не столько сам по себе объем знаний, сколько способность добывать знания, передавать их, отфильтровывать, «инвентаризировать», превращать в новый тип знаний [4].

Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медипедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности (морального, политического, социокультурного, правового, эстетического и т.д.).

В последнее время наметилась положительная тенденция – синтез медиаобразования и медиакритики (анализирующей конкретные медиатексты и актуальные проблемы функционирования средств массовой информации в социуме).

В настоящее время в России и за рубежом активно разрабатываются различные модели медиаобразования. В основе каждой модели лежит определенная концептуальная теория медиаобразования. Однако необходимо отметить, что существующие теории и модели медиаобразования не существуют в чистом виде, они взаимосвязаны друг с другом и представляют их синтез.

А. В. Федоров и И. В. Челышева провели сравнительный анализ медиаобразовательных моделей, которые были условно объединены в три группы. Первая группа представлена медиаобразовательной моделью Л. М. Баженовой, В. А. Монастырским, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабиновичем, Ю. Н. Усова и др. Предложенная медиаобразовательная модель основана на синтезе эстетического и социокультурного подходов и ориентирована на искусство, а не на информацию. Следующая группа представлена моделью О. А. Баранова, С. Н. Пензина и ориентирована главным образом на изучение кино в системе искусств. Концептуальной основой данной модели являются этическая, эстетическая и культурологическая теории медиаобразования. Третья группа в настоящее время имеет наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира. Данная модель представлена такими учеными, как Л. С. Зазнобина, Н. А. Леготина, М. Мастерман, А. В. Шариков, А. В. Спичкин и др. Концептуальной основой предложенной модели является интеграция и синтез таких медиаобразовательных теорий, как: социокультурная, семиотическая теория, теория «критического мышления».

Для формирования компетентного специалиста (экономиста в нашем исследовании) особенно важно рассмотреть третью группу медиаобразовательной модели, задачами которой являются:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;
- развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл сообщения, противостоять манипулированию сознанием со стороны СМИ;
- развитие медиакоммуникативных способностей;
- формирование понимания специфики каждого средства массовой коммуникации путем сравнительного анализа элементов медиатекста;
- развитие знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- обучение самовыражению с помощью медиа.

Внедрение медиаобразования в учебные программы университетов может быть автономным и интегрированным. При интегрированном подходе на занятиях по экономической теории, экономической безопасности можно, например: предложить рассмотреть, как научное знание передается в проблемных медиатекстах и как оно интерпретируется. Медиакомпетентный специалист способен применять полученные знания в новых ситуациях. Он должен видеть, как различные виды медиа представляют реальность, научиться критически анализировать и ориентироваться в информационном потоке современного общества. Согласимся с мнением Уорснопа, что умение взаимодействовать с медиа и использование их с максимальной пользой становятся необходимым компонентом компетентности современного специалиста. Необходимость медиаобразования в современном обществе обусловлена тем, что разнообразные СМК представляют информацию, отражающую разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем.

#### Литература

1. Спичкин, А. В. Что такое медиаобразование [Текст] / А. В. Спичкин. – Курган : изд-во ИПКПРО, 1999.
2. Шариков, А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт [Текст] / А. В. Шариков. – М. : изд-во Академии педагогических наук, 1990.
3. Смирнов, С. А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования [Текст] / С. А. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М. : Логос, 2001.
4. Смирнов, С. А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования [Текст] / С. А. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах Рос-

сии: состояние, проблемы, перспективы. – М. : Логос, 2001.

5. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза [Текст] / А. В. Федоров. – М. : изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**МИТРОФАНОВА Е. А.**

г. Вольск, Вольский педагогический колледж  
им. Ф. И. Панферова

Анализ развития общественных и производственных отношений, а также прогноз социально-экономического развития общества и профессиональной школы показывают, что рыночная экономика предъявляет к студенту средних специальных учебных заведений новые требования. Сегодня он должен обладать знаниями, умениями, компетенциями, соответствующими мировому уровню образования, мировым стандартам. Необходимость развития компетентностных качеств будущих педагогов обусловлена особенностями их профессиональной деятельности, которая отражает специфику профессионального мышления, чрезвычайную сложность и многофункциональность задач (их разнородность, требующую универсальности знаний, умений, навыков и профессиональных качеств).

Компетенции как результат образования предполагают развитие способности к эффективному поведению на рынке труда за счет готовности к непрерывному образованию, профессиональной мобильности, умения планировать, реализовать, корректировать профессиональную карьеру, трудоустройства, адаптации на рабочем месте.

В документах ЮНЕСКО компетентность рассматривается как совокупность индивидуальных навыков в определенной сфере, приобретенных в результате образования, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов в групповой деятельности.

Компетентностный подход привлекает все большее внимание педагогической общественности и в России. На его основе осуществляется разработка образовательных программ, стандартов, оценочных



процедур (например, работы Л. Н. Боголюбова, В. А. Болотова, Е. Н. Бондаревской, А. Н. Дахина, Э. М. Днепра, И. А. Зимней, В. А. Кальней, В. В. Краевского, С. В. Кульневича, О. Е. Лебедева, Е. А. Ленской, А. А. Пинского, В. В. Серикова, А. П. Тряпициной, И. Д. Фрумина, В. Д. Шадрикова, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского, Б. Д. Эльконина и др.). Цель образования, связанная с формированием ключевых компетенций, обозначена в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

Компетентностный подход в подготовке специалистов требует поставить во главу угла междисциплинарно интегрированные требования к результату образовательного процесса. Сегодня у нас сложились две независимых системы оценки качества подготовки: первая на выходе работы государственных комиссий; вторая на входе в предприятия, учреждения и т.д. Требования работодателя, как правило, превышают те знания, те программы, по которым мы обучаем специалиста.

Исследования последних лет убедительно показали: для того чтобы успешно сориентироваться и найти свое место на современном рынке труда, необходимо обладать компетентностью, под которой мы понимаем меру соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Понятие «компетенция» становится все более востребованным, поскольку считается, что триаду знания – умения – навыки нельзя считать достаточной для описания интегрированного результата образовательного процесса. При этом речь идет не об «отмене» квалификации, а о недостаточности ее как интегрированного нового результата образования. Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися. Компетенции и результаты образования – новые точки, «стягивающие» образовательный процесс. При этом квалификация не исчезает, а переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции.

Учебная компетентность – это интегративное качество личности обучающегося, состоящее из совокупности проявленных в деятельности учебных компетенций и включающее систему знаний, навыков, учебных умений, освоенных обобщенных способов решения учебных задач, а также личностных качеств.

Сказанное выше позволило нам ввести новое понятие «учебно-профессиональная компетентность» – это интегративное качество личности будущего специалиста, состоящее из совокупности проявленных в деятельности учебно-профессиональных компетенций, включающее

систему знаний, навыков, адекватных учебно-профессиональных умений, освоенных обобщенных способов решения учебно-профессиональных задач, а также личностных и профессионально важных качеств.

Профессиональная компетентность рассматривается как универсальное понятие, вбирающее в себя научные знания и умения, креативные способности, самостоятельность, умение адекватно оценивать себя, наличие культурно-нравственных ценностей.

Итак, на наш взгляд именно компетентностный подход обеспечивает адекватное построение образовательной деятельности в соответствии с государственным заказом. Суть компетентностного подхода нам видится:

- в осознанном создании имитирующих жизненных ситуаций, позволяющих осваивать обучающимся и педагогами разные виды деятельности (учебную, познавательную, трудовую, проектную и др.), что содействует формированию ключевых компетентностей, а также приобретению социального опыта;

- во введении технологий компетентностного обучения, требующих демонстрации уровней ключевых компетентностей;

- в обеспечении общественно-государственного управления образовательным учреждением с целью реализации запросов потребителей образовательных услуг и возрастанием ответственности учреждения за результаты деятельности;

- в обеспечении социального партнерства образовательного учреждения;

- в совершенствовании структуры управления образовательным учреждением с учетом провозглашенных приоритетных направлений в образовательной политике и т.д.

Таким образом, профессиональная компетентность рассматривается не только как составная часть образования, но и как средство развития личности, предполагающее наличие у будущего специалиста таких качеств, которые позволяют ему наиболее эффективно осуществлять профессиональную деятельность в меняющихся социально-экономических условиях. Содержанием профессиональной компетентности является система знаний, навыков, умений, обобщенных способов деятельности и профессионально значимых качеств, без которых невозможно осуществить деятельность.

## **КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ КАК ОСНОВА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛАХ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)**

**ПОГОДИНА Г. В.**

г. Нижний Новгород, ООО «Савеко»

Главным фактором успеха фирмы в условиях рыночных отношений является ее конкурентоспособность. Понятие конкурентоспособности является базовым для любого предприятия и характеризует возможности и динамику его приспособления к условиям рыночной конкуренции.

Как справедливо замечает ряд отечественных авторов (Х. А. Фасхиев, И. М. Гараев), конкурентоспособность организации не может быть достигнута в короткий промежуток времени [1]. По мнению указанных авторов, конкурентоспособность организации достигается при длительной и безупречной работе на рынке. Х. А. Фасхиев и И. М. Гараев делают вывод о том, что фирма, работающая более длительный период времени на рынке имеет большие конкурентные преимущества перед фирмой только входящей на данный рынок или работающей короткий промежуток времени в нем, то есть конкурентоспособность организации определяют ее конкурентные преимущества.

Проведенное Ассоциацией менеджеров России и компанией Accenture в 2003 г. исследование показало, что рост бизнеса все меньше зависит от внешней среды и все больше – от эффективности использования внутренних ресурсов [2]. Это исследование наглядно продемонстрировало тот факт, что в условиях растущей конкуренции все возрастающую роль играют нематериальные активы предприятия, одним из которых являются компетенции его работников.

По мнению отечественных специалистов, успех любой организации в большой мере зависит от эффективности менеджмента данной организации. От менеджера требуются знания и умения формирования и работы с коллективом, организации и мотивации труда, укрепления здоровья и повышения культуры [1].

Для того чтобы выявить наиболее важные с точки зрения подчиненных работников качества и навыки менеджеров, в феврале 2007 г. автором было проведено исследование на базе производственного предприятия г. Нижнего Новгорода ООО «ФТА». В исследовании приняли участие 22 работника данного предприятия. Исследование проводилось методом анкетирования.

Наиболее важными качествами менеджеров участники анкети-

рования назвали следующие:

- способность организовывать, направлять, контролировать деятельность подчиненных;
- справедливость во взаимоотношениях с людьми;
- умение создать благоприятный климат в коллективе;
- забота о нуждах своих подчиненных;
- способность информировать и инструктировать подчиненных должным образом.

На наш взгляд, соответствующее понимание факторов конкурентоспособности является тем условием, которое определяет мотивацию и готовность менеджера работать для обеспечения необходимого уровня конкурентоспособности своей организации.

Автором в ноябре 2007 г. было проведено эмпирическое исследование методом неструктурированного интервью «Понимание менеджерами конкурентных преимуществ своей организации», цель которого заключалась в том, чтобы получить информацию:

- о понимании менеджерами термина «конкурентоспособность» организации;
- о понимании менеджерами факторов конкурентоспособности организаций, в которых они работают;
- о качествах, необходимых для достижения менеджером успеха, с точки зрения респондентов.

В исследовании приняли участие менеджеры среднего звена нижегородских компаний производственного сектора и сферы услуг, в том числе ООО «Фабрика Чистоты», ОАО «Волга-флот», ООО «ФТА», НОУ «Учебно-тренажерный центр морской подготовки».

Выборка формировалась методом «снежного кома». Всего в исследовании приняли участие 15 человек. Интервью проводилось индивидуально с каждым респондентом. 80 % респондентов общались с интервьюером посредством сети Интернет в режиме он-лайн по предварительной договоренности, 20 % респондентов приняли участие в очном интервью.

Интервью проводилось по следующим темам:

1. Понятие «конкурентоспособность организации».
2. Факторы конкурентоспособности организации.
3. Качества, необходимые менеджеру для достижения успеха.

Все респонденты имели высшее образование, а 46,6 % из них получили также дополнительное образование на курсах переподготовки факультетов дополнительного образования нижегородских вузов. 33,3 % участников имели стаж руководящей работы от 1 до 5 лет, 66,7 % – более пяти лет, при этом 73,4 % менеджеров, принявших участие в интервью, были старше 30 лет.

Исследование выявило, что среди менеджеров нижегородских предприятий не существует однозначного понимания термина «конкурентоспособность» фирмы. Были получены следующие определения термина «конкурентоспособность»:

- «способность отвечать требованиям заказчика»;
- «способность составлять конкуренцию и выдерживать ее в определенном сегменте рынка»;
- «цена и качество продукции плюс регулярность спроса на нее»;
- способность занимать свою нишу на рынке и быть привлекательным для клиентов и работников».

Среди факторов, от которых зависит конкурентоспособность предприятия, были названы следующие:

- большой срок существования на рынке;
- большие основные фонды;
- чистая кредитная история;
- спрос на предлагаемые услуги;
- использование специальных технологий;
- качество товаров (или услуг);
- наличие квалифицированного персонала.

Примечательно, что только 20 % менеджеров, участвовавших в исследовании, отметили, что ключевым фактором успеха фирмы являются её работники, и еще 13,3 % назвали наличие квалифицированного персонала в числе других факторов, определяющих конкурентоспособность фирмы. Таким образом, основными конкурентными преимуществами фирмы в основном были названы либо факторы внешней среды (спрос), либо материальные (основные фонды, финансы) ресурсы фирмы. Поэтому неудивительно, что только 26,6 % респондентов готовы много работать, чтобы обеспечить конкурентоспособность своей фирмы, то есть изменять свои знания, умения, навыки, развивать свой потенциал.

Интересными оказались ответы участников исследования на вопрос о том, какие качества составляют основу успеха менеджера в современных рыночных условиях. Были названы такие качества, как специальные знания (знания по определённой специальности), готовность к изменениям (не бояться нового), желание достичь определенной цели, самодисциплина, коммуникабельность (умение договариваться и идти на компромисс), умение принимать решения, ответственность.

На основе результатов исследования, проведенного в Нижегородской области, можно сделать вывод том, что большинство менеджеров основную роль в обеспечении конкурентоспособности предприятия отводят традиционным факторам: размер фирмы, качество товара

(или услуг) и т.д. При этом перечисленные факторы причислены менеджерами к классу ключевых конкурентных преимуществ. И только немногие из респондентов (20 %) основой успеха фирмы считают работников, от которых и зависит конкурентоспособность организации. Ответы на вопросы интервью у мужчин и женщин, участников интервью, в целом совпадают. В ходе интервью не было отмечено влияние возраста, наличия стажа руководящей работы, дополнительного образования на содержание ответов респондентов.

В результате исследования можно сделать следующие выводы:

- среди менеджеров нет однозначного понимания термина «конкурентоспособность» фирмы;
- основную роль в обеспечении конкурентоспособности фирмы менеджеры признают за материальными ресурсами;
- большая группа менеджеров не понимает роли нематериальных ресурсов (человеческий капитал, информация) и их влияния на уровень конкурентоспособности предприятия.

Сегодня внедрение в практику компаний управления на основе компетенций в целях обеспечения конкурентоспособности организации стоит на повестке дня российских фирм. Однако, как показало проведенное исследование, российские менеджеры не готовы к такому повороту событий.

#### Литература

1. Фасхиев, Х. А. Анализ состояния проблемы управления конкурентоспособностью организации сферы услуг [Электронный ресурс] / Х. А. Фасхиев, И. М. Гараев // <http://www/kamp.ru/scitech/base/nomer15/1disk/stat1.html>.
2. Катькало, В. С. Обучение стратегическому управлению на основе концепции компетенций: успешный российский опыт [Текст] / В. С. Катькало // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – № 16.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ БЕЗОТМЕТЧНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**ЧИПЫШЕВА Л. Н.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Уровень развития современного мирового сообщества требует отказа от концепции «образование на всю жизнь» и перехода к концепции «образование на протяжении всей жизни». Это обусловлено

переходом к постиндустриальному, информационному обществу, ускорением темпов его развития, расширением возможности политического и социального выбора, масштабов межкультурного взаимодействия. Образование сегодня должно быть ориентировано на формирование функционально грамотной личности, способной к самообразованию и самоизменению, это обеспечит выпускникам успешную социализацию в современном обществе.

Однако следует учесть, что успешная реализация этой цели требует изменения подхода к контролю и оценке учебных достижений, так как традиционно в педагогике оцениваются только знания, умения и навыки с использованием фиксированных балльных систем. Этот подход недостаточно эффективен, особенно при оценивании орфографических и речевых умений младших школьников. Анализ формируемых компетенций показывает, что с помощью сложившейся балльной системы оценки учебных достижений можно оценить несколько параметров (умение выполнять инструкции, точно следовать простейшим алгоритмам; первоначальные умения передачи информации, умение представлять материал в табличном виде). Остальные качества остаются за пределами внимания учителя.

Ориентировать изучение русского языка на формирование общеучебной компетентности младшего школьника, иными словами создать основу формирования функционально грамотной личности, способствует безотметочное обучение, которое можно определить как систему приемов, применяемых на уроках русского языка, которая обеспечивает целенаправленное развитие самоконтроля и самооценки, рефлексивности, навыков учебного сотрудничества и активизацию учебной самостоятельности младших школьников.

При этом необходимо учесть, что использование безотметочного обучения возможно только в процессе организации личностно ориентированного взаимодействия взрослых с детьми, которое в Концепции содержания непрерывного образования (начальное и дошкольное звено) определено как важнейшее психолого-педагогическое условие реализации непрерывного образования. Организовать такое взаимодействие способен только педагог, использующий демократический стиль руководства, обладающий положительной «Я-концепцией», гуманистической центрацией педагогической деятельности.

Профессиональная устойчивость учителя определяется, прежде всего, стилем руководства, который он использует. Оптимальным является демократический стиль. При реализации этого стиля ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию

решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

При реализации авторитарного стиля ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Следствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. Учитель с авторитарным стилем руководства не может передать функции контроля своим ученикам, и как следствие, не способен реализовать технологию безотметочного оценивания.

Не менее важным моментом является и положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной «Я-концепции». У учителя, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. Особенно важно то, что положительная «Я-концепция» учителя способствует и развитию положительной «Я-концепции» учеников. Чувствуя себя спокойно и уверенно, учитель благожелателен и ровен к ученикам. Понимание слабых сторон своего труда, намерения их исправить не разрушают общей положительной самооценки. И напротив, учитель с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической самозащиты.

Важную роль играет и центрация педагога, существует семь основных центраций, каждая из которых может доминировать в педагогической деятельности: эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»), бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей), конфликтная (центрация на интересах коллег), авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся), по-



знавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания), альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся), гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)).

В гуманистической психологии наиболее разработана гуманистическая центрация. Она как бы противостоит первым шести центрациям, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» учителя представляет собой одну из психокоррекционных задач современного образования в целом и школьного образования в частности.

Существенно то, что учитель, обладающий этими качествами, сам нацелен на постоянное использование в деятельности рефлексивной самооценки, которая становится для него стимулом к постоянному профессиональному самосовершенствованию, самообразованию и саморазвитию. Такой специалист способен в течение всего периода работы с классом организовывать на уроках русского языка рефлексивную деятельность учеников. При этом у учащихся отрабатываются такие составляющие общеучебной компетентности, как умение соотносить свою деятельность с образцом, оценивать действия по заданным критериям, вырабатывать критерии для оценки, навык взаимо- и самоконтроля, взаимо- и самооценки, умение оценить собственные мысли и действия «со стороны», не считая свое мнение единственно возможным, умение критично (но не категорично) оценивать мысли и действия других людей, а также способность к самостоятельному освоению нового материала проявляется в умении видеть границу между известным и неизвестным, знании о своем незнании, умении запрашивать и искать недостающую информацию, готовности к изменению сложившегося способа действия, независимость в оценках и самооценках, в умении оценить и обосновать свои собственные убеждения и ценностные отношения.

С целью формирования этих составляющих могут быть использованы следующие приемы: «ситуация успеха», ретроспективная самооценка, комментирование устных ответов, взаимное рецензирование, взаимодиктанты, игру «Научи меня», работу с алгоритмами, работу с образцом, «Проверь себя», дневник достижений, гибкую систему балльной оценки, портфолио, прогностическую самооценку; задания-ловушки трех видов, определение степени трудности задания, проблемное обучение, продуктивные задания на воспроизведение новых знаний, «Праздник успеха», составление проверочных заданий.

Учитель, обладающий вышеперечисленными качествами, не только сам вступает в личностно ориентированное сотрудничество, но и систематически включает детей в групповую и парную работу. Начинает эту работу с подготовки, в ходе которой формируются умение использовать средства языка в устной речи в соответствии с условиями общения, знакомство с нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения.

На втором, основном, этапе отрабатываются умения договариваться, распределять работу, оценивать свой вклад и общий результат деятельности, участвовать в дискуссии, регулировать конфликты, понимать точку зрения другого, содержательно оценивать достоинства и недостатки действий и суждений своих одноклассников по совместной работе, координировать разные точки зрения и достигать общего результата.

Завершая разговор о необходимости внесения изменений в контрольно-оценочную деятельность учителя, следует особо подчеркнуть, что основой должно стать совершенствование профессиональной компетентности учителя.

## **РАЗДЕЛ 3**

### **Методическое и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров**

#### **МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**

**БЕЛЯЕВА Н. В.**

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская  
государственная лесотехническая академия

Контроль знаний студентов является одной из главных составляющих образовательного процесса. Он выполняет ряд функций, основными из которых, наш взгляд, являются обучающая, развивающая и воспитательная.

В процессе подготовки к предстоящему контролю знаний студенты, в первую очередь, повторяют и систематизируют пройденный учебный материал. Однако знаний, приобретенных на лекционных, практических и лабораторных занятиях, не всегда оказывается достаточно для успешного решения поставленных задач. Это вынуждает студентов обратиться к дополнительным литературным источникам и самостоятельно совершенствовать приобретенные ранее знания путем их уточнения и дополнения. Именно таким образом контроль знаний выполняет обучающую функцию.

При любой проверке учащимся, как правило, требуется уметь выявлять закономерности, делать выводы и приводить доказательства. Все это, безусловно, способствует развитию интеллекта студента, в чем и проявляется развивающая функция контроля знаний.

Систематический контроль знаний выполняет также воспитательную функцию. Регулярная проверка знаний дисциплинирует учащегося и воспитывает у него добросовестное отношение к учебе не только в сессию, но в течение всего семестра.

Все перечисленные выше функции направлены на достижение

главной цели контроля знаний: оценку степени овладения студентами пройденным учебным материалом.

Но не стоит забывать, что в образовательном процессе участвует не только студент, но и преподаватель. Контроль знаний студентов позволяет педагогу выявить положительные и отрицательные стороны методики преподавания и наметить пути совершенствования своей деятельности. В этом проявляется методическая функция контроля знаний.

Для повышения качества высшего образования в Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии используют различные методы контроля знаний студентов (рис. 1).

Под методами контроля знаний, как правило, понимается взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов, в процессе которой определяется полнота овладения учащимися требуемыми знаниями, умениями и навыками.



Рис. 1. Схема методов контроля знаний студентов

Одним из важнейших методов контроля знаний студентов является, на наш взгляд, практическая проверка. Она позволяет установить, насколько хорошо учащиеся умеют применять полученные знания, умения и навыки на практике. Этот метод наиболее широко используется при изучении специальных дисциплин: на практических и лабораторных занятиях.

Например, по дисциплине «Биологические основы лесного хозяйства», читаемой автором студентам I курса лесоинженерного факультета, обучающихся по направлению 250400 «Технология и оборудование лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств» (бакалавры), на долю лабораторных занятий приходится 22 % от общего количества часов, отведенных на данную дисциплину.

Для практической проверки предлагаются разноплановые задания, например: определить освещенность под пологом древостоя и на

открытом месте с помощью люксметра; подобрать древостои, пригодные для проведения в них добровольно-выборочных рубок главного пользования и рассчитать их организационно-технические показатели; составить технологическую карту на проведение рубок ухода; составить схему разработки лесосеки на пасеки в зависимости от выбранной технологии лесосечных работ; разработать бизнес-план развития предприятия по переработке пищевых лесных ресурсов; проанализировать хозяйственную деятельность предприятия и т.д.

Практическая проверка является также главным методом контроля в период производственной практики. По учебному плану около 20 % учебного времени студентов старших курсов лесотехнической академии отводится практической подготовке на предприятиях лесного комплекса. Во время практики студенты знакомятся с лесохозяйственным предприятием, принимают участие в работе производственного коллектива, ощущают себя его полноправными членами. Таким образом, практическая проверка позволяет объективно определить уровень готовности студента к деятельности на производстве.

Однако кроме практических навыков молодым специалистам, приходящим на производство, необходимы и теоретические знания. Наиболее распространенным методом контроля таких знаний студентов является устный опрос. В Санкт-Петербургской лесотехнической академии на кафедре лесоводства чаще всего применяют фронтальный и индивидуальный опросы.

Фронтальный устный опрос проводится в форме беседы преподавателя с группой студентов. Наиболее удобно и эффективно, на наш взгляд, применять данный метод контроля на лекционных занятиях. Это позволяет, во-первых, разрядить обстановку, часто возникающую во время лекций, когда студенты вынуждены долгое время записывать за преподавателем необходимую им информацию, а во-вторых, способствует запоминанию основных положений читаемой дисциплины. Кроме того, фронтальный устный опрос позволяет повторить и закрепить пройденный учебный материал.

Еще одним достоинством данного метода можно считать то, что в активную умственную работу вовлекаются многие студенты. Правда, достичь этого возможно только, используя, вопросы определенного вида, например:

- на выявление основных свойств природных объектов – «Назовите основные свойства лесного биогеоценоза»;
- на установление значения того или иного явления в жизни леса – «Какое значение имеет ветер в жизни древостоя?»;

- на объяснение причины того или иного явления – «Почему суммарное испарение на лугу больше, чем в сосновом лесу?»;
- на доказательство гипотезы – «Чем объяснить, что транспирация в лесу больше, чем на открытом месте?»;
- на установление закономерностей протекания процессов в лесных биогеоценозах – «Как изменится черничный тип леса после сплошной рубки?»;
- на сравнение различных видов лесохозяйственной деятельности – «В чем сходство и различие равномерно-постепенных и группово-постепенных рубок?» и т.д.

Однако у данного метода имеется и недостаток: фронтальный устный опрос отражает, как правило, только поверхностные знания, но не позволяет установить их глубину. Чтобы ликвидировать указанный недостаток, как показывает наш опыт, следует применять индивидуальный устный опрос, когда от студентов требуется развернутый ответ на любой вопрос, относящийся к изученной дисциплине.

Наибольший эффект, по нашему мнению, данный метод дает во время экзаменов. Экзаменационные вопросы должны быть конкретными и охватывать только пройденный учебный материал (рис. 2).

Министерство образования и науки Российской Федерации САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ им. С.М. Кирова	
Утверждаю: Зав. кафедрой _____ «__» _____ 20__ г.	Кафедра лесоводства предмет «Биологические основы лесного хозяйства» для студентов ЛИФ д/о I курса направления 250400 (бакалавры)
<b>ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ БИЛЕТ № 1</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Биосферные и социальные функции леса.</li> <li>2. Экосистемные функции фауны.</li> <li>3. Классификация рубок главного пользования.</li> </ol>	

Рис. 2. Пример экзаменационного билета

При проведении индивидуального устного опроса рекомендуем соблюдать следующие правила:

1. Во время ответа преподаватель не должен торопить студента.
2. Педагогу не стоит прерывать учащегося, если только он не делает грубых ошибок или отвечает не по теме экзаменационного билета.

3. Экзаменатор может помочь студенту наводящими вопросами, не подсказывая ему правильного ответа.

4. В заключение устного опроса каждого студента преподаватель должен отметить положительные стороны ответа, указать на его недостатки и обосновать выставляемую оценку.

Длительность устного опроса, как правило, зависит от индивидуальных особенностей студента и характера экзаменационных вопросов.

Преимущество данного метода перед другими заключается, прежде всего, в том, что между преподавателем и студентом устанавливается непосредственный контакт, в процессе которого у учащегося появляется возможность наиболее полно проявить свои способности, а у педагога через дополнительные вопросы проверить полноту освоения пройденного учебного материала по данной дисциплине. Кроме того, устный индивидуальный опрос является одним из наиболее важных средств развития речи, памяти и мышления у студентов.

При работе с группой студентов наряду с фронтальным устным опросом важным методом контроля знаний является письменная проверка. Мы предлагаем использовать ее при проведении письменных контрольных работ или зачетов. За несколько недель до проведения такой проверки каждому студенту выдается список вопросов для подготовки (рис. 3).

Вопросы к контрольному опросу № 1
1. Биосферные и социальные функции леса.
2. Особенности развития и основные принципы лесоводства.
3. ....

Рис. 3. Фрагмент списка вопросов к письменной контрольной работе

Как правило, список вопросов к письменной контрольной работе или зачету содержит не менее 90 разных вопросов по пройденному материалу, из которых в дальнейшем формируются билеты (рис. 4).

Билет № 1 к контрольной работе № 1
1. Биосферные функции леса.
2. Потребность древесных пород в элементах питания и их требовательность к почве.
3. Эдафическая сетка П. С. Погребняка.

Рис. 4. Образец билета для контрольной работы или зачета

В каждый билет рекомендуем включать не более трех вопросов. Такое количество, во-первых, обеспечит объективность выставляемой

оценки, а, во-вторых, продолжительность письменной проверки не будет превышать одного академического часа.

Для обеспечения большей самостоятельности при выполнении письменных контрольных работ или зачетов вопросы в билетах не должны повторяться, то есть каждому студенту следует выдавать индивидуальное задание, но при этом все варианты работы должны быть равноценны.

После проверки контрольных работ необходимо провести анализ полученных результатов и выявить вопросы, на которые студенты не смогли найти ответ. На ближайших практических занятиях обязательно следует их разобрать, чтобы избежать повторения подобной ситуации на экзамене.

Достоинства письменной проверки знаний заключаются в том, что одинаковая трудность контрольных работ, выполняемых студентами, позволяет предъявлять ко всем одинаковые требования, тем самым, повышая объективность выставляемой оценки. Кроме того, применение этого метода дает возможность за короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми студентами группы.

Однако у письменной проверки имеется и существенный недостаток. На проверку одной контрольной работы тратится в среднем 0,25 часа. Если считать, что в группе в среднем 25 студентов, то на проверку всех контрольных работ потребуется более 6 часов, что свидетельствует о высокой трудоемкости данного метода контроля знаний студентов. Для устранения указанного недостатка можно использовать тестовый контроль.

Тесты в переводе с английского языка означают испытание, исследование. Суть тестового контроля заключается в том, что студентам предлагается ответить на ряд вопросов путем выбора правильного ответа из нескольких возможных вариантов. Количество вариантов ответа может быть любое, но мы рекомендуем не более 4-5. Например, для тестов по дисциплине «Биологические основы лесного хозяйства» мы предлагаем вопросы закрытого типа, 5 вариантов ответа и только один из них является правильным (табл. 1). Как показывает наш опыт, большее число вариантов ответа плохо воспринимается студентами и делает данный метод контроля знаний менее эффективным. Продолжительность тестов должна составлять 30 минут при 25 вопросах и 1 час – при 50.

Результаты теста измеряются в баллах от 0 до 100. Если общее число вопросов в тестах равно 25, то результаты необходимо умножить на 4, если 50 – то на 2. В дальнейшем рекомендуется определить качественные диапазоны соответствия результатов теста принятой че-



тырехбалльной шкале оценок. Например, по указанной выше дисциплине удовлетворительной оценке соответствует диапазон от 51 до 70 баллов, хорошей – от 71 до 85 баллов, отличной – выше 86 баллов.

В Санкт-Петербургской лесотехнической академии на кафедре лесоводства тестовый контроль осуществляется следующими способами:

1. Использование технических средств для проведения тестирования и анализа его результатов.
2. Диктовка вопроса и вариантов ответов на него с предоставлением времени на ответ.
3. Выдача бланков с заранее сформированными вопросами и вариантами ответов на них.

Таблица 1

Фрагмент тестов по дисциплине  
«Биологические основы лесного хозяйства»  
Модуль 2 «Лесоводство». Вариант 1.

№ п/п	Вопрос	Варианты ответа
1	Какой из перечисленных организационно-технических показателей не используется при проведении сплошных рубок?	1. Направление лесосеки 2. Срок примыкания лесосек 3. Период повторяемости рубки 4. Способ примыкания лесосек 5. Направление рубки
2	Какое из перечисленных условий не является существенным при установлении ширины лесосек?	1. Лесохозяйственный округ 2. Направление преобладающих ветров 3. Состав древостоя 4. Группа леса 5. Все показатели имеют значение
3	...	...

Для обеспечения самостоятельности при тестировании необходимо разрабатывать несколько вариантов теста равноценных друг другу. При использовании компьютеров (первый способ тестирования) количество вариантов теста, как правило, соответствует количеству студентов. При использовании второго и третьего способов разрабатываются 2-3 варианта теста. Следует также отметить, что первый способ тестирования имеет ограниченные возможности, так как не на всех кафедрах имеют компьютерные классы, где можно было бы систематически проводить тестирование. При втором способе много времени тратится на диктовку, а при третьем – на проверку работ (в среднем по 5 минут на один тест, на группу из 25 человек – более 2 часов).

Но правильно организованное тестирование по третьему способу позволяет избежать указанных недостатков. Для этого необходимо соблюдать следующие правила:

1. Вначале тестирования выдать студентам бланки с заранее сформированными вопросами и вариантами ответов в них (табл. 1).

2. Далее учащимся необходимо выдать бланк для ответов на вопросы теста (рис. 5). Этот бланк представляет собой таблицу, первый вертикальный столбец которой пронумерован от 1 до 25 или от 1 до 50, в зависимости от количества вопросов в тесте. Первая горизонтальная строка пронумерована от 1 до 5 по количеству вариантов ответа.

3. Предоставить студентам время для решения теста и заполнения бланков ответа: читая вопросы из теста (табл. 1) студентам необходимо выбрать ячейку с правильным, по их мнению, ответом и поставить в ней любой знак, например: X (рис. 5).

4. По окончании отведенного на тестирование времени (30 минут на 25 вопросов или 1 час – на 50) преподаватель собирает бланки с тестом и заполненные бланки с ответами.

5. Проверка тестов осуществляется по специально подготовленному шаблону, где ячейки со знаком X (рис. 6) вырезаны. При наклеивании шаблона на бланки с ответами студентов можно сразу же подсчитать количество правильных ответов. Как показывают наши исследования, на проверку 25 работ в среднем требуется 10 минут, что сокращает время проверки тестов в 12 раз.

6. Таким образом, тестирование по третьему способу в настоящее время наиболее эффективно по сравнению с остальными. Однако в дальнейшем, по мере увеличения количества компьютерных классов, оно будет уступать место использованию технических средств для проведения тестирования и анализа его результатов.

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					

Рис. 5. Фрагмент бланка для ответов на вопросы тестов

	1	2	3	4	5
1	X				
2			X		
3		X			
4				X	
5			...		

Рис. 6. Фрагмент бланка с ответами на вопросы тестов

Тестовый контроль имеет ряд преимуществ по сравнению с другими методами контроля знаний студентов. Он позволяет проверить большой объем пройденного материала и дает возможность использовать тесты для самоконтроля.

Однако нельзя не сказать о недостатках данного метода. При тестировании существует большая вероятность случайного выбора правильного ответа. Во время такой проверки оценивается лишь итоговый результат ответа, а не процесс мышления учащегося, его умения и навыки. Тесты позволяют запомнить правильные и неправильные ответы. Кроме того, составление заданий в тестовой форме очень трудоемкая работа для преподавателя и требует от него высокой квалификации.

В заключение следует заметить, что каждый метод контроля имеет свои достоинства и недостатки и только сочетание методов способствует повышению качества высшего образования.

## **СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**БЫРДИНА О. Г.**

г. Ишим, Ишимский государственный педагогический институт

Устойчивой терминологической базы в сфере исследований профессионально-ценностного самоотношения будущего учителя пока не существует. Понятийный смысл каждого термина (параметра) можно понять лишь в рамках конкретных исследований или теоретических построений.

В различных исследованиях профессионально-ценностное самоотношение рассматривается по-разному: как система личностных образований, определяющих более или менее устойчивую степень положительного отношения к собственному Я (В. В. Иванова); как многофакторная, психолого-социальная, индивидуализированная, относительно устойчивая (на большом интервале времени) система во взаимосвязи со становлением таких качеств, как самооценивание, самоуважение, самопринятие и др. (Л. В. Давиденко); как интегральная структура профессионального самосознания личности (И. С. Трифонова). Ряд исследователей определяют профессионально-ценностное отношение к себе в рамках группы нравственных черт характера, выражающих отношение к себе, к своим профессионально-личным качествам. Однако известно, что профессионально-ценностное самоотношение также связано и с позицией педагога в целом, но данный аспект недостаточно представлен в имеющихся исследованиях.

По мнению В. А. Сластенина, важным результатом процесса самосознания является внутренняя позиция самодетеля (установка, отношение, ценность действия): с одной стороны, деятеля-профессиона-

ла, а с другой – деятеля в собственной личности, своего внутреннего мира. Таким образом, результатом деятельности профессионального самосознания является внутренняя позиция личности, рассматриваемая как отношение деятеля к себе в профессиональной сфере [3].

Таким образом, профессионально-ценностное самоотношение рассматривается нами в качестве занятой позиции, которая определяет комплекс отношений человека к различным аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности.

Именно этот феномен – отношение к аспектам своего «Я» через сопоставление реального и идеального (еще точнее, через сопоставление: Я – о себе реальном, Я – о себе идеальном, Я – в представлении других, особенно референтных личностей, групп) – является феноменом самоотношения и реально ведет по пути профессионального, а с ним и личностного роста педагога, его самореализации и самосовершенствования.

Рассматривая профессионально-ценностное самоотношение в качестве занятой позиции по отношению к себе в профессиональной деятельности, мы опираемся на взгляды В. А. Сластенина о том, что позиция представляет собой слияние трех сфер: познания, действия, переживание и предполагаем, что отношение к себе реализуется в особых сферах познания (самопознания), эмоциональных состояниях (переживаниях) и действиях относительно самого себя.

Сфера самопознания начинается с актуализации интереса к себе как к личности и как к представителю педагогической профессии. Более полно, на наш взгляд, уровни организации человека как субъекта описаны В. А. Петровским. Исследователь выделяет четвертый уровень, связывая его с самопознанием человека. Для нашего исследования это особенно ценно, так как самопознание является базовой предпосылкой для складывания и развития самоотношения.

Развитие личности рассматривается в двух аспектах: в плане внутреннего строительства по имеющимся образцам, когда человек конструирует себя, присваивая существующие в культуре ценности, нормы поведения, способы и формы деятельности. Второй аспект развития совершается при переходе к самосовершенствованию, когда уже достигнут определенный личностный уровень и появляется способность развивать себя и совершенствовать окружающий мир, преобразуя наличную культуру, создавая новое [1].

Понимание себя, знания о самом себе педагогу небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его отношений, а, следовательно, перестраивается образ самого себя, анализируется свой ценностный мир и постигается смысл своего существования [2]. Уровень самопознания повышается, благодаря накоплению информа-

ции о себе и других членах группы, благодаря наблюдению, сопоставлению и противопоставлению различных позиций, мнений, способов восприятия и поведения.

Согласно В. В. Столину, определяющим фактором в развитии ценностного отношения к себе являются чувства других людей, которые человек воспринимает в общении, то есть относиться к себе как к ценности он начинает в процессе непосредственного взаимодействия с окружающими, воспринимая их переживания [4].

К сфере переживания в профессионально-ценностном самоотношении мы относим способность педагога анализировать и оценивать чувства и отношения в педагогическом процессе, как свои, так и учащихся. Переживание при этом понимается как внутренняя динамическая основа, способ существования самоотношения, через который человек осознает ценностный смысл собственных отношений к себе. Оно может протекать как в форме непосредственной эмоциональной реакции, так и в «инактуальной форме» (П. М. Якобсон), «когда живая эмоциональная реакция отсутствует и заменяется оценочным суждением, за которым стоит в данный момент не актуализированное устойчивое чувство, а свернутая, в определенное время непосредственно пережитая эмоциональная реакция».

В сфере действия студенты апробируют и закрепляют новые способы поведения на основе изменившейся Я-концепции (поиск индивидуального стиля). Именно в «действии», «поступке», по мнению В. А. Сластенина, происходит осознание себя как частицы окружающего мира, понимание своей уникальности и значимости. В поступке как акте поведения выражается отношение к окружающим людям, явлениям и самому себе [3]. Таким образом, в сфере действия развивается ценностное отношение к другим, к миру, к себе как к представителю педагогической профессии, которое находит отражение в изменившихся способах поведения. Профессиональная деятельность, приобретающая для педагога позитивный личностный смысл, формирует новые побуждения, значимые для него цели, основания и последствия его активности.

Таким образом, строение профессионально-ценностного самоотношения будущего учителя описывается через позицию, где отношение к самому себе формируется в результате самопознания, осознания самого себя «субъектом сознания, общения и действия» [3].

Данная структура определила содержание профессионально-ценностного самоотношения, которое заключается в процессе познания педагогом себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных профессионально-личностных знаний, переживаний и поведения в связи с профессиональной педагогической деятельностью, осознание того, как его воспринимают и оценивают другие.

## Литература

1. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н. А. Асташова. – М. : Моск. психолого-социальный институт ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЕК», 2000.
2. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психологии, 1995.
3. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. – М. : Издательский центр «Академия», 2003.
4. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М., 1983.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ НОВОВВЕДЕНИЙ**

**ГАНЦЕВА Х. Х., АМИРОВА В. Р., САМИГУЛЛИНА Л. И.**

г. Уфа, Башкирский государственный  
медицинский университет Росздрава

Опережающий характер профессионального образования требует формирования готовности выпускника к работе в условиях технологий «завтрашнего дня», в том числе за счет повышения его адаптационных возможностей. Возникает потребность в таком результате образования, когда его конечным продуктом становится компетенция (компетентность) – актуализированное в определенной профессиональной ситуации потенциальное действие. С практической точки зрения смещение приоритетов в сторону формирования профессиональных компетенций делает необходимым дополнение «знаниевого» подхода в образовании «компетентностным». Понятие компетентности обеспечивается в БГМУ за счет трех основных аспектов: 1. Овладение нужными умениями и навыками; 2. Юридического соответствия; 3. Достаточного опыта для занятий профессиональной деятельностью.

Компетентностный подход в высшем образовании позволяет формировать ключевые (базовые, универсальные) и профессиональные компетенции, то есть готовность студентов использовать усвоенные фундаментальные знания, умения и навыки, а также способы деятельности для решения практических и теоретических проблем, возникающих в процессе их профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки формируются следующие компетенции:

- компетенции в сфере познавательной деятельности, основанные на освоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации;
- компетенции в сфере общественной деятельности направленные на выполнение ролей гражданина, члена социальной группы, коллектива;
- компетенции в сфере трудовой деятельности, позволяющие анализировать и использовать ситуацию на рынке труда, оценивать и совершенствовать свои профессиональные возможности, навыки самоорганизации;
- компетенции в сфере культурной деятельности, включающие возможность рационального выбора путей и способов использования свободного времени, культурного и духовного обогащения личности;
- компетенции в бытовой сфере, включающие аспекты семейной жизни, сохранения и укрепления здоровья.

Усвоение студентом базовых компетенций делает возможным формирование на их основе профессиональных компетенций специалиста. Реализация такой модели в образовательном процессе на кафедрах университета, обеспечивающих подготовку выпускников, осуществляется путем использования технологий активного обучения:

- решения ситуационных задач с самостоятельным поиском данных в нормативных учебно-методических материалах и других источниках информации;
- исследовательских работ студентов (под контролем преподавателя и самостоятельно);
- выполнения курсовых работ, составление научных обзоров и рефератов.

Активный поисковый и исследовательский методы обучения позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, освоение ими приемов будущей профессиональной деятельности, приобретение умений ставить задачи и находить пути их решения (сбор доказательств по достоверности выдвинутой гипотезы, анализ полученных данных, разработка мероприятий по управлению профессиональной ситуацией – «принципы и методы доказательной медицины»).

Преподавание ориентировано не только на формирование у студентов профессиональных знаний и умений, предусмотренных образовательными программами на всех кафедрах, входящих в систему подготовки выпускников, но и на повышение их психологической компетентности. Специализированные темы по биоэтике кафедр психологии и философии, дисциплины элективов, социально-психологический тренинг общения, коммуникативная мастерская ме-

дицинского работника, религиозная этика, этика и эстетика, морально-правовые основы деятельности врача и провизора, социокультурное основание медицинских знаний предназначены для целенаправленного формирования у студентов умения взаимодействовать с самим собой, с коллегами, с социумом, в котором будет разворачиваться в дальнейшем их профессиональная деятельность. Стимулирование преподавателями личностного роста студентов, создание условий для повышения их психологического возраста, осознания собственной системы ценностей, в логике которых принимаются каждодневные решения, являются необходимым требованием к технологии проведения практических занятий на всех кафедрах додипломного этапа обучения. Студент на занятиях в своем поведении постоянно ставится в ситуацию выбора и ответственности за свои поступки, проходя, таким образом, своеобразный тренинг, необходимый для формирования у него эффективной социальной адаптации.

Использование методики предметно-профессионального обучения обеспечивает реализацию принципа фундаментализации додипломного этапа образования. На основе концепции деятельностного (активного) подхода к освоению дисциплин у студентов формируются умения решать смоделированные, а затем и реальные профессиональные задачи путем использования «аппарата» (теоретических положений, фактических данных, методических приемов, технических средств и т.п.) всех дисциплин, входящих в типовой учебный план.

На всех кафедрах БГМУ для обучения и контроля знаний студентов, кроме традиционных методов обучения, широко используются ситуационные задачи и различные варианты тестовых заданий. На клинических кафедрах обязательным является написание и последующий разбор анализа истории болезни.

Организационные формы обучения студентов на клинических кафедрах основаны на принципе «приближения студентов к постели больного» и увеличении количества нозологических форм, демонстрируемых на практических занятиях. Процесс познания при этом движим внутренними противоречиями, единством и борьбой между различными его сторонами: констатацией (регистрацией) фактов и их теоретическим осмыслением, изучением нозологических форм и выработкой критериев постановки диагноза с определением методов и тактики оперативного лечения. Разрешение противоречий между субъективной оценкой студента и объективными данными о больном (результат знаний о заболевании, физикального обследования и данных инструментальных методов исследования) при постановке диагноза и выработке тактики лечения происходит на основе современных



знаний общих закономерностей возникновения и течения типичных патологических процессов, позволяет формировать у студента клиническое мышление.

Преподаватели клинических кафедр ведут активную лечебную работу в полном объеме во всех подразделениях клиник, осуществляют курацию отделений (за каждым отделением закрепляется доцент или профессор). Каждые 5 лет сотрудники кафедр проходят сертификационные курсы в системе постдипломного образования других учебных заведений России, в соответствии со своей специализацией. Большой опыт лечебной работы и высокая квалификация преподавателей клинических дисциплин являются залогом высококачественной подготовки будущих специалистов.

Для учебного процесса на консультациях проводится тематический отбор нозологических форм (больных), необходимых для реализации требований Госстандарта на этапе додипломной подготовки специалистов. Курируя таких больных, студенты приобретают необходимый уровень практической профессиональной подготовки.

Для подготовки выпускников практикуются различные формы привлечения работников практического здравоохранения к учебному процессу:

- курация / работа студентов во время производственной практики;
- привлечение сотрудников базовых лечебных учреждений (больниц, поликлиник) к учебному процессу на кафедрах;
- включение представителей практического здравоохранения в состав итоговой Государственной аттестационной комиссии.

Одним из составляющих в обучении студентов является введение в образовательный процесс дисциплин по выбору студентов – элективов. На протяжении ряда лет кафедры проводят работу по разработке тем и реализации в учебном процессе обучения по программам элективов. Практически все дисциплины элективов проводятся в соответствии с разработанными на кафедрах университета рабочими программами элективов. Накопленный к настоящему времени опыт обеспечения элективов свидетельствует о целесообразности и достаточно высокой эффективности их, возможности через это расширить рамки обязательных дисциплин обучения по большому количеству актуальных вопросов практической и теоретической медицины. Элективы проводятся на высоком научно-практическом уровне и востребованы студентами. Целью элективов является расширение и углубление знаний и знакомство с современными методами диагностики и лечения в клинике. Кураторами элективов являются профессора и наиболее опытные доценты.

Некоторые элективы проводят приглашенные ученые, специалисты научно-исследовательских институтов и других научных учреждений. Привлечение ведущих специалистов к проведению элективов несомненно повышает их значимость. В настоящее время в БГМУ запланировано и выполняется 188 элективов.

В процессе обучения большая роль отводится самостоятельной работе студентов по изучению теоретического материала, самостоятельной работе с больными под руководством преподавателя, овладению современной медицинской аппаратурой, вычислительной техникой. Учебная работа традиционно ведется на высоком методическом уровне с использованием современных технологий обучения, а коллективы кафедр постоянно проводят работу по совершенствованию методов и форм организации самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями обновленных нормативных документов: учебного плана, учебных программ и ГОС ВПО.

Методической основой для организации самостоятельной работы студентов является деятельностный подход, при котором цели обучения ориентированы на умение решать конкретные профессиональные задачи. Самостоятельная работа студентов складывается из самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы и находится под контролем преподавателей кафедр.

Организация и содержание самостоятельной работы студентов на разных кафедрах осуществляющих образовательную деятельность, отличается большим разнообразием, что отражает, с одной стороны, специфику дисциплины, а с другой – свидетельствует о постоянном поиске наиболее рациональных и эффективных форм проведения этой важной составляющей учебного процесса в системе додипломной подготовки специалистов.

Самостоятельная работа студентов обеспечена методическими рекомендациями, в том числе, на электронных носителях. Широко используется написание и обсуждение научных обзоров (рефератов) по актуальным проблемам теоретической и практической медицины, составление тестовых заданий. При этом студенты осваивают навыки самостоятельной работы с научной литературой. Для приобретения практических навыков студенты курируют больных не только в учебное время, но и во время дежурств в клиниках, больницах, роддомах. На клинических кафедрах обязательным является написание академической истории болезни с включением в нее новых методов диагностики и лечения описываемой нозологии; анализ результатов параклинических методов исследования.

Инварианты содержания и деятельности, определенные При-

мерной программой по дисциплинам и отраженные в Рабочих программах, определяют роль ситуационных задач как наиболее адекватного дидактического материала, способствующего достижению конечных целей обучения дисциплине. Участвуя в составлении и решении ситуационных заданий, студенты приобретают навыки решения профессиональных задач. Самостоятельная работа студентов с использованием при решении ситуационных задач структурированного и логически обоснованного алгоритма деятельности, основанные на положениях доказательной медицины, являются сутью алгоритма действий клинициста при формулировке диагноза и выбора лечебных мероприятий. Указанные алгоритмы являются ориентировочной основой действия при решении профессиональных задач. При решении ситуационной задачи студент пользуется учебной литературой, справочным материалом, специально подобранным в информационном блоке методического указания, консультируется с преподавателем. Каждый студент получает индивидуальное задание и, в этом плане, принятие решения является самостоятельным действием, опирающимся на свое понимание сути разбираемой ситуации.

На старших курсах студенты в качестве самостоятельной работы могут проводить экспертизу качества ведения историй болезни, разбор сложных клинических случаев и т.д.

Для реализации типовой образовательной программы по специальностям учебный процесс на кафедрах университета в достаточной мере обеспечен учебным оборудованием (мультимедийные проекторы, проекторы-оверхеды, учебные таблицы, слайдпроекторы, учебные кино- и видеофильмы) и другими вспомогательными техническими средствами обучения (музейные экспонаты, фантомы, фантомы-симуляторы, электрофицированные стенды, абсорбционное оборудование, инструментарий и т.п.). На многих кафедрах имеются специально оборудованные фантомные классы, лаборатории практических навыков и т.д., позволяющие формировать у студентов практические умения и навыки, предусмотренные Госстандартом.

В последние годы значительно расширилась и укрепилась учебно-материальная база, проведен капитальный ремонт учебных и служебных помещений ряда кафедр университета. Все кафедры университета оснащены необходимым оборудованием и имуществом, имеются возможности для широкого применения новых форм и методов преподавания.

На многих кафедрах, обеспечивающих образовательную деятельность по медицинским и фармацевтическим специальностям, внедряются современные электронные технологии для формирования и активного использования информационной базы данных.

Технические средства обучения постоянно модернизируются: дополняется видеотека, широко внедрена иллюстрация учебного материала с помощью «Оверхедов» проекционного оборудования, интерактивных досок и т.д.; пополнен набор манекенов, в том числе произведенных в Норвегии, для обучения студентов мануальным методам сердечно-легочной реанимации, оборудованы новые фантомные классы. На ряде кафедр создаются и активно используются обучающие и контролируемые компьютерные программы.

В университете сформирована четкая структура управления качеством образовательного процесса по специальностям. Ученый совет университета и ректорат разрабатывают политику качества образования, принимают стратегические решения, взаимодействуют с Министерством образования и науки, Федеральным агентством по здравоохранению и социальному развитию Росздрава, УМО и др.

Координационный научно-методический совет университета осуществляет организацию и разрабатывает методы контроля качества образовательного процесса.

Ученые советы факультетов и УМС специальностей разрабатывают конкретные мероприятия по оптимизации контроля качества и принимают оперативные решения по их осуществлению.

Педагогические коллективы кафедр, участвующих в образовательном процессе по специальностям, реализуют решения вышестоящих органов управления по повышению качества преподавания и его контролю. Качество преподавания оценивается по результатам успеваемости студентов, объему их теоретических знаний и уровню практических умений и навыков. Качество подготовки выпускников университета оценивают учреждения-работодатели.

Содержание системы управления качеством образовательного процесса определяется ГОС ВПО учебными планами по специальностям, учебными программами по дисциплинам специальности и их учебно-методическим обеспечением.

Контроль качества подготовки выпускников по специальностям осуществляется поэтапно в виде текущего и рубежного контроля с использованием как традиционных методов, так и методов программированного контроля. В календарных планах занятия на кафедрах предусмотрены контрольные работы, коллоквиумы, ситуационные задачи для оценки текущей подготовленности студентов по различным темам и разделам. На кафедрах имеются перечни контрольных вопросов к отдельным занятиям, разделам и подразделам. Вопросы рекомендуются и предоставляются студентам для подготовки на дому и в библиотеке. На всех кафедрах проводит тестовый контроль знаний сту-

дентов с аккредитованными педагогическими измерительными материалами (АПИМ). Формы и объем этих контрольных различны на разных кафедрах: выбор правильных ответов из серии предложенных, экспресс-опрос по основным вопросам темы, тестовые задания после прослушанной лекции и т.д. На всех клинических и ряде теоретических кафедр широко применяются ситуационные задачи.

Формами итогового (рубежного) контроля на клинических кафедрах являются написание студентами учебных историй болезней, рефератов, решение ситуационных задач; диагностика по объективному обследованию больного, рентгенограмм, аудиограмм, компьютерное тестирование и экзамен (в письменной форме, анонимно) с приглашением в случаях необходимости и целесообразности независимых экзаменаторов / экспертов из других медицинских вузов России.

Перманентная коррекция и обновление вопросов и заданий (ситуационных задач, блоков тестовых заданий и других контролирующих учебно-методических материалов) как для текущего контроля, так и для итоговых экзаменов является обязательным компонентом учебно-методической работы каждой кафедры университета. В университете имеются оборудованные дисплей-классы с персональными компьютерами. Экзамену предшествует программированный компьютерный тестовый этап оценки подготовленности студента. Форма проведения экзаменов – унифицированная. За последние 3 года на всех кафедрах экзамен включает три этапа 1. Оценка практических навыков и умений; 2. Тестовый контроль; 3. Экзамен в письменной форме (анонимная оценка работы).

В университете систематически проводится внутренний аудит через тестирование остаточных знаний студентов (в течение двух месяцев после первого экзамена по дисциплине). Для тестирования используются вузовские фонды АПИМ (прошедшие внешнее рецензирование и имеющие гриф Учебно-методического объединения по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России «Рекомендовано в качестве контрольно-измерительных учебно-методических материалов»).

Контроль качества подготовки студентов проводился по каждой дисциплине:

1. Сразу после завершения изучения данной дисциплины с целью определения степени ее усвоения студентами как этап переводного экзамена;
2. Через 2-3 месяца после завершения изучения ряда дисциплин с целью определения выживаемости знаний студентов – повторное тестирование.

Результаты тестирования: в целом студенты демонстрируют достаточно высокую степень усвоения и выживаемость программного материала. Удельный вес оценок «отлично» и «хорошо» при первичном тестировании составляет до 82 %, при повторном – до 62 %. Показательны результаты ИГА выпускников: средний балл по специальностям Лечебное дело – 4.6; Педиатрия – 4,5; Медико-профилактическое дело – 4.0; Стоматология – 4.2; Фармация – 4.2; Сестринское дело – 4.1.

За высокие показатели в учебе и активность в общественной и научной жизни университета ежегодно студенты представляются к именованным стипендиям президентов РФ, РБ, мэрии г. Уфы, профсоюза работников здравоохранения и особым именованным стипендиям, в том числе известных профессоров Башкирского государственного медицинского института (университета).

## **СТРЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ**

**ГРОШЕВ И. Л.**

г. Тюмень, Тюменский государственный  
нефтегазовый университет

**ГРОШЕВА И. А.**

г. Тюмень, Тюменский государственный институт  
мировой экономики, управления и права

Актуальностью исследований в этой области является специфика деятельности правоохранительных органов, ее психологическая составляющая, а образовательный процесс – как вневременной фактор. Этот процесс наиболее сложен в профессиональной деятельности сотрудников правопорядка, так как направлен на выработку тех профессионально важных качеств, которые, в дальнейшем, проблематично реализовывать вследствие уникальности каждого события. Вероятно, именно поэтому психологический компонент выделен нами как системообразующий, а изучение его – главной задачей педагога-воспитателя.

В практическом плане выделяют четыре синдрома стресса.

Когнитивный – проявляется в виде изменения восприятия и осознания информации, поступающей к человеку, который находится в экстремальной ситуации, в изменении его представлений о внешней и внутренней пространственной среде, в изменении направленности его мышления и т.д.

Эмоционально-поведенческий – состоит в эмоционально-чувственных реакциях на экстремальные, критические условия, ситуации и т.д.

Социально-психологический – проявляется в изменении стиля общения людей, находящихся в стрессогенных ситуациях. Эти изменения могут проявляться в виде социально-позитивных тенденций, в сплочении людей, в увеличении взаимопомощи, в склонности поддерживать лидера, следовать за ним, либо самоизоляция, склонность к конфронтации с окружающими людьми и т.п.

Вегетативный – проявляется в возникновении либо тотальных, либо локальных физиологических стрессовых реакций, которые направлены на адаптацию, но могут стать основанием для развития так называемых болезней стресса.

Всю совокупность основных причин, вызывающих стрессовое состояние субъекта принято подразделять на три типологические группы: 1. Организационные характеристики; 2. Рабочие характеристики; 3. Индивидуальные характеристики. Проведем априорное исследование указанных типологических групп, используя метод включенного наблюдения.

#### 1. Структура.

- специализация и разделение труда – ограниченность в самореализации творческих потребностей личности, узость трудовых операций;

- централизация управления – подавление инициативы и самостоятельности;

- соотношение структуры и функции организации – диспропорции в наделенных полномочиях между различными подразделениями и уровнями управления;

- формализация задания – невозможность адаптации выполняемого задания к специфике наличной ситуации, что приводит к безразличию в полученном конечном результате;

- участие в управлении (в принятии решения) – практически отсутствует по причине специализации и ограниченности в доступе к управленческой информации;

- кадровая политика, продвижение по службе – основывается на формализованных либо субъективных критериях оценки эффективности деятельности сотрудника;

- цели деятельности – нечеткая реальность целей, противоречивость целевых установок в реальном времени и на перспективу;

- обратная связь о результатах деятельности – крайне неэффективна, так как опирается на статистические показатели, что позволяет оценивать ситуацию только по ее истечению;

- профессиональная подготовка (переподготовка) – негибкая, отчасти некомпетентная вследствие строгой формализованности;
- политика найма – отсутствие как такового выбора, хроническое наличие вакансий, высокая текучесть кадров;
- оценки деятельности – по результатам, в которых позиционирование начальника является доминантным;
- оплата труда – недостаточная для удовлетворения физиологических и духовных потребностей индивида;
- режим работы – ненормированный, требования к постоянной готовности;
- сдвиги рабочих смен – присутствуют нерегулярно, но ожидание их присутствует;
- охрана труда и техника безопасности – обусловлена условиями труда, занимаемой должности и профессиональной специализацией;
- забота о здоровье – ежегодная диспансеризация направлена, в основном, только на проверку физического состояния сотрудников;
- организация рабочего места – не соответствует современным требованиям эргономики в связи с недостаточным финансированием.

## 2. Содержание работы.

- объем работы (величина рабочей нагрузки) – имеет тенденцию к интенсификации, возрастанию сложности и количества выполняемых операций;
- сложность задания, наличие проблемных ситуаций – задания, как правило, упрощаются, унифицируются, что предполагает их бездумное, автоматическое исполнение;
- ответственность, опасность задания – стремление сотрудника снять с себя ответственность, опираясь при этом на приказы, распоряжения, инструкции;
- информационная нагрузка – дискретна, выборочна и нерациональна;
- временные ограничения – характерен временной лимит, спешность, хаотичность, некоторая непредсказуемость;
- способы выполнения действий – преобладание физических движений, умственная деятельность направлена на их совершенствование;
- проявления творчества, поиска, риска – свойственно отдельным категориям, как правило, находящимся в отрыве от практической правоохранительной деятельности.



### 3. Морально-нравственные и организационные.

- нравственная зрелость и устойчивость – недостаточная по соответствию требованиям нормативных документов и ожиданиям общества;

- целеустремленность – выражена, как правило, по отношению к карьере;

- дисциплинированность – реализуется через послушание, некритичность, покорность, безынициативность;

- профессиональная ответственность – персонифицирована в деятельности отдельных сотрудников и не характерна для коллективов ОВД;

- аккуратность – нетипична из-за монотонии и безликости;

- трудовая направленность – к снижению отдачи в служебной деятельности;

- развитие способностей и профессионально важных качеств – имеет место быть, однако не всегда эти способности и ПВК имеют положительную нравственную окраску;

- особенности личности – повышенная тревожность, агрессивность, эмоциональная реактивность, склонность к неоправданному риску и др.

- психические состояния – неустойчивый уровень бдительности и готовности, доминантные состояния – равнодушие, переутомление, латентная депрессия.

Указанные стрессоры различны по величине влияния и продолжительности воздействия на сознание (и подсознание) индивида, а объединяет их то, что необходимо изучать данное явление в динамике (мониторинг) не только по видам профессиональной деятельности, служебным коллективам, но и каждой конкретной личности. Это обусловлено уникальными свойствами природы человека, его врожденными и приобретенными качествами.

Недопонимание же важности проблемы стресса провоцирует следующие негативные тенденции:

- стремление решить проблемы, связанные с нарушениями в области закона и профессиональной морали сотрудниками ОВД, реализуется внедрением все более изощренных нормативных ограничений и предписаний, что в свою очередь, предполагает наличие сложного и затратного контроля;

- вследствие этого постоянно увеличивается количество нарушителей дисциплины из числа сотрудников, что предполагает рост мер принуждения и наказания, которые, отчасти компенсируются чередой поощрений за любой значимый или незначительный факт, та-

ким образом обесценивая как наказания, так и поощрения;

– с повышением уровня самооценки и самосознания значительная часть интеллектуальных, нравственно воспитанных и образованных сотрудников увольняются из правоохранительных органов, не получая соответствующую оценку их деятельности и удовлетворения требований морально-материального стимулирования;

– ожидается дальнейший рост числа преступлений среди сотрудников ОВД, как ответная реакция на постоянный стресс и информационное давление на сознание человека. К тому же, учитывая политику государства по повышению материального содержания сотрудников ОВД, можно ожидать заполнения имеющихся вакансий лицами с корыстными установками и прагматическими целями.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**ДУБОВИК И. М.**

г. Владимир, Владимирский институт повышения квалификации работников образования, Владимирский государственный гуманитарный университет

За истекший 2007 год в ряде районов г. Владимира и Владимирской области отмечается увеличение количества преступлений, совершенных подростками, возрастает контингент несовершеннолетних, составляющих группу социального риска. К данной группе принято относить детей, которые обладают слабой сопротивляемостью к воздействию неблагоприятных внешних (недостаток родительского контроля, ошибки институтов воспитания и т.д.) или / и внутренних (слабый тип нервной системы, синдром гиперактивности и дефицита внимания, невысокий психометрический интеллект и т.д.) факторов социального риска, выражающейся в педагогической или социальной запущенности, асоциальном или делинквентном поведении (С. А. Завражин).

Взаимодействие с детьми группы риска по осуществлению социального обучения и воспитания, исполнению охранно-защитных действий в отношении названной категории детей производит социальный педагог. Однако лишь 3 % указанных специалистов в образовательных учреждениях Владимирской области имеют базовое социально-педагогическое образование. Должность социального педагога замещают учителя начальных классов и учителя-предметники. Анке-

тирование социальных педагогов показывает, что многие из них зачастую испытывают затруднения в общении с детьми группы риска, не всегда учитывают их возрастно-психологические особенности, не владеют навыками диагностико-аналитической и коррекционно-реабилитационной деятельности. В этих случаях можно говорить о наличии низкой готовности социального педагога эффективно организовывать воспитательный процесс с детьми категории социального риска.

Основываясь на структуре профессиональной готовности педагога, которая была разработана в научной школе В. А. Сластенина, и исследованиях А. Б. Серых, охарактеризовавшей систему готовности студентов-будущих педагогов к взаимодействию с виктимными младшими школьниками, мы предположили возможность трактовки полученных данных применительно к сфере профессионального взаимодействия социальных педагогов с детьми группы риска и распространения имеющихся результатов на процесс курсовой подготовки указанных специалистов в системе повышения квалификации на базе Владимирского института повышения квалификации работников образования.

Профессиональная готовность социального педагога к взаимодействию с детьми группы риска предполагает, по нашему мнению, эмоционально-психологическую устойчивость, умение эффективной организации общения, творческую активность в освоении новых, нетрадиционных форм общения с учащимися, нескрываемый интерес к проявлениям молодежной субкультуры, глубокие знания в этой области, способность предельно сократить дистанцию «воспитатель – воспитанник» путем принятия на себя роли лидера коллектива детей группы риска.

Таблица 1 отражает модель формирования компонентов профессиональной готовности педагога и качеств, определяющих ее состояние, реализуемую в процессе курсовой подготовки социальных педагогов.

Таблица 1

Модель формирования профессиональной готовности социального педагога по взаимодействию с детьми группы риска в ходе обучения на курсах повышения квалификации

Компонент	Содержание курсовой подготовки	Формируемые качества
Мотивационный	Выявление противоречий между современной педагогической необходимостью готовить потенциал для будущего развития страны и наличием низкой готовности социального педагога эффективно организовывать	– система ценностных ориентаций, регулирующих деятельность социального педагога; – система профессионально-значимых потребностей

	<p>воспитательный процесс с детьми категории риска; между объективными реалиями образовательной практики, характеризующимися утратой традиционных ценностных ориентиров, нарастанием деструктивной составляющей в поведении подростков, и слабо сформированным уровнем профессиональной компетентности социального педагога</p>	
Интеллектуальный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ознакомление с основами социально-педагогической концепции (А. В. Мудрик);</li> <li>– формирование представлений о детской виктимности на основе изучения основ социально-педагогической виктимологии;</li> <li>– изучение основ психологии девиантного поведения (психология делинквентного поведения, аддиктивного поведения, агрессивного поведения, суицидального поведения, отклоняющегося полового поведения, асоциально-криминальных групп подростков и молодежи)</li> </ul>	<p>– система представлений об истоках виктимности, о проблемах маргинальности, подходах к классификации подростковых девиаций</p>
Коммуникативно-технологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение современных воспитательных технологий как научно-обоснованных подходов к реализации воспитательного процесса (технология педагогической поддержки, технология социального проектирования, групповая проблемная работа и др.);</li> <li>– ознакомление с методиками превенции и профилактики употребления несовершеннолетними психоактивных веществ;</li> <li>– изучение технологии формирования жизнеутверждающих идеалов у подростков группы риска на основе использования музыки и других видов искусства;</li> <li>– знакомство с опытом соци-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– овладение методами и технологиями взаимодействия с воспитанниками группы риска;</li> <li>– развитие навыков эффективного общения, организационных качеств личности социального педагога, направленных на создание индивидуально-группового и группового взаимодействия, способности предотвращать и урегулировать конфликтные отношения в коллективе детей группы риска;</li> <li>– разработка содер-</li> </ul>

	<p>альных педагогов-новаторов, чей опыт занесен в региональный банк данных педагогического опыта;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вовлечение социальных педагогов, проходящих курсовую подготовку, в работу тренинговых групп (тренинги личностного роста, общения), практические занятия, направленные на преодоление дезадаптивных проявлений, формирование стрессоустойчивости, освоение навыков саморегуляции;</li> <li>– организация практикумов по изучению требований, предъявляемым к авторским программам</li> </ul>	<p>жания превентивных, коррекционно-реабилитационных образовательных программ</p>
Результативно-прогностический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание основ дифференциальной диагностики детей с отклонениями в развитии;</li> <li>– создание пакета диагностических методик по определению склонности воспитанников к отклоняющемуся поведению;</li> <li>– диагностика эффективности превентивного образования;</li> <li>– разработка карт обследования социально-дезадаптированных несовершеннолетних, асоциально-криминальных групп подростков и молодежи;</li> <li>– обобщение опыта работы социального педагога по взаимодействию с воспитанниками группы риска, его представление в ходе курсовой подготовки и на других уровнях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие умений научно-практической диагностики воспитательного процесса;</li> <li>– системный подход при анализе результатов педагогической деятельности по воспитанию и коррекции поведения детей группы риска</li> </ul>

Положительная динамика сформированности компонентов профессиональной готовности социального педагога к взаимодействию с детьми группы риска, выявленная в ходе диагностического обследования, подтверждает эффективность представленной модели.

## **УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ АКУШЕРОВ-ГИНЕКОЛОГОВ**

**ДУЯНОВА О. П.**

г. Орёл, Медицинский институт Орловского  
государственного университета

В период обучения в высшем учебном заведении проходит формирование мышления специалиста, определяются его жизненные идеалы и убеждения. Вхождение нашей страны в рыночные отношения ставит перед высшей школой задачу подготовки высококвалифицированного врача.

В этих условиях учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов, как методы, позволяющие получить студентам углубленные знания по акушерству и гинекологии, а также смежным клиническим дисциплинам, освоить новые методы исследования, научиться творчески подходить к решению научно-практических задач, укрепили свои позиции. Кафедра акушерства и гинекологии руководит учебной работой студентов 4, 5, 6 курсов.

На 4 и 5 курсах в основу учебно-исследовательской работы входит определение исходного уровня знаний нашего предмета путем устных и письменных работ. В последующем студенты на 4 курсе проводят анализ истории родов по наиболее важным разделам акушерства: кровотечения во время беременности, в родах и в послеродовом периоде, гестозы, экстрагенитальные заболевания при беременности, преждевременные роды, плацентарная недостаточность; на 5 курсе истории гинекологических больных: миома матки, эндометриоз, инфекции, передающиеся половым путем, внематочная беременность, апоплексия яичника. Для разбора используется как архивный материал, так и истории тех родов и тех гинекологических больных, которых они наблюдали во время своих дежурств. При разборе родов обязательно разрабатывается план ведения родов при этой патологии, то есть мы стремимся придать учебно-методической работе проблемное направление. Студенты 6 курса под руководством преподавателя курируют как беременных женщин, так и гинекологических больных. В работе со студентом мы используем симптомный и синдромный подходы, дифференциально-диагностический поиск, моно- и политематический разбор больных. Со студентами 4 и 6 курсов проводятся фантомные занятия по акушерству: биомеханизм физиологических родов, тазовые предлежания плода, разгибательные вставления

головки плода, наложение акушерских щипцов.

При изучении темы по актуальным вопросам акушерства и гинекологии мы рекомендуем студентам 4, 5, 6 курсов проанализировать соответствующую литературу по разделам: современные аспекты этиологии, патогенеза, диагностики, клиники, лечения, реабилитации; написать реферат и высказать личное мнение на возможное решение той или иной проблемы. Как правило, эту работу выполняет несколько студентов, но каждый из них имеет свое конкретное задание. Нередко характер и объем учебно-исследовательской работы требуют от студентов не только углубленного изучения акушерства и гинекологии, но и знания смежных клинических дисциплин и методов исследования.

В связи с этим мы практикуем совместное проведение исследовательской работы с другими кафедрами института: гистологии, хирургии, иммунологии, терапии, детских болезней, дерматовенерологии. Наряду с этим мы приобщаем студентов к самостоятельному проведению лабораторных исследований: цитологическое исследование влагалищных мазков на флору, кардиотокография; клиническое обследование: наружное и внутреннее акушерское исследование. Причем преподаватели приобщают своих студентов к освоению тех новых методов диагностики и лечения, которые сами внедряют в практическое здравоохранение, занимаясь своей научной работой: доплерометрия плодового и маточно-плацентарного кровообращения, профилактика тяжелых форм гестоза природными антиоксидантами, радиоволновая хирургия в лечении эктопий шейки матки, амниоцентез.

На 4, 5, 6 курсах проводится учебно-исследовательская работа в виде групповых тематических конференций. Кроме докладов студенты готовят к ним иллюстративный материал в виде таблиц, папок-буклетов, стендов, а также участвуют в создании учебных видеофильмов, слайдов, фотоальбомов, которые в дальнейшем используются нами в виде учебных пособий.

В процессе обучения решаются ситуационные задачи. При выполнении учебных историй родов, историй болезни изучается монографическая литература и составляется список по ее теме. В конце календарного года при подготовке материалов годового отчета в отделениях родильного дома, гинекологических отделениях и женской консультации мы привлекаем студентов к технической обработке отдельных его разделов. Каждая из перечисленных форм учебно-исследовательской работы студентов, на наш взгляд, способствует развитию у будущих врачей профессиональных навыков в решении вопросов, возникших в научно-практической деятельности врача.

Лучшие работы отбираются и оформляются в виде докладов на

ежегодную научно-практическую конференцию студентов. Учебно-исследовательская работа продолжается во время производственной практики студентов 4 курса, где используют те же формы работы.

Действенной формой подготовки будущих специалистов является работающее на кафедре студенческое научное общество. Кружковцы не только подготавливают доклады по заданной теме, завершая эту работу написанием научной статьи, но и работают вместе с аспирантами: работа с архивными материалами, на приеме в женской консультации, дежурство в стационаре (родильном доме, гинекологическом отделении), поиск информации в интернете.

В целом, учебно-исследовательская работа студентов способствует качественному закреплению приобретенных теоретических и практических навыков, развивает у них активное мышление, повышает культуру умственного труда, прививают навыки научных исследований.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ**

**ЛАРИОНОВА М. А.**

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Учебное занятие в вузе является основной организационной единицей обучения. На учебном занятии «встречаются» учебная деятельность студента и педагогическая деятельность преподавателя, от связанности которых зависит качество образовательного процесса в вузе. Возможности преподавателя проанализировать совместную образовательную деятельность со студентами, определить узловые моменты для проектирования и моделирования образовательной дисциплины составляет основу его методической компетентности. Однако методическая компетентность тесно связана с психологической и, в целом, с профессиональной компетентностью вузовского преподавателя.

Многие исследователи (В. М. Букатов, П. М. Ершов, А. П. Ершова, И. В. Карпов, Н. В. Кузьмина, Л. Т. Охитина, В. И. Чирков и др.) указывают на взаимосвязь психолого-педагогического анализа учебного занятия и развития профессионализма педагога. Объектов для анализа учебного занятия выделяется множество (деятельность преподавателя, деятельность обучающегося, особенности общения и т.д.). Однако в реальном образовательном процессе они «слиты» воедино. Полноценное их рассмотрение возможно только в комплексе. Только тогда можно обсуждать и делать выводы о качестве преподавания.



Психологический анализ учебного занятия является методом, направленным на повышение качества преподавания, самосовершенствование педагогического мастерства преподавателем через самопознание, через осмысление оценок и пожеланий коллег, посетивших учебное занятие преподавателя. Однако психологический анализ учебного занятия необходимо обеспечить организационно-педагогически, учитывая ряд его этапов.

Этап предварительного анализа предполагает обобщение результатов моделирования учебной дисциплины, представленного в разработанной преподавателем образовательной программе или учебно-методическом комплексе. Это даёт преподавателю реальную возможность изменить или откорректировать цель и задачи учебного занятия, дополнить или сократить его содержание, оценить ещё раз эффективность выбранных методов обучения, продумать стиль общения с обучающимися, свой внешний вид и т.д. Словом подготовить себя и педагогически, и психологически к проведению занятия.

Стоит отметить, что в образовательных программах, как правило, отсутствует подробная разработка отдельных занятий, но прослеживается стратегическая линия преподавания, психологический подход к процессу обучения. Согласимся с Р. Л. Хоном, что «в большинстве случаев преподаватели несут ответственность за результаты учения, которые должны быть осознаны, прежде чем можно приступить к преподаванию» [2].

Текущий психологический анализ необходим, чтобы отследить соответствие реального образовательного процесса с разработанной преподавателем моделью, среагировать на отклонения, учесть изменившиеся условия учебной ситуации. Этот этап анализа требует педагогической мобильности преподавателя, поскольку ограничен жесткими временными рамками учебного занятия.

Ретроспективный этап анализа необходим для оценки результатов педагогической деятельности преподавателя на учебном занятии. Только после выполнения ретроспективного анализа можно говорить о завершении цикла в аналитической деятельности преподавателя, его готовности к планированию, проведению и оценке следующего учебного занятия. Кроме того, это позволит соотнести самооценку преподавателя и оценку учебного занятия коллегами.

Многие преподаватели утверждают, что если бы они имели схему психологического анализа учебного занятия, то есть организационно-педагогическое обеспечение данного метода самосовершенствования, то их аналитическая деятельность была бы более продуктивна. При всей справедливости данного утверждения, отметим, что любая

схема будет несовершенна, так как она не способна отразить всей полноты, многовариантности и сложности образовательного процесса.

Однако, несомненно, опора для анализа должна быть. Особенно, если преподаватель испытывает трудности в связи с недостаточностью психолого-педагогической подготовки, низкой методической грамотностью.

Во-первых, существует ряд «шагов» при проведении ретроспективного этапа психолого-педагогического анализа учебного занятия:

1. Сам преподаватель анализирует своё занятие, оценивает, удалось ли ему достичь поставленной цели и т.д.

2. Коллеги, посетившие учебное занятие, анализируют положительные моменты занятия.

3. Совместно с преподавателем анализируются отрицательные моменты учебного занятия, их причины, возможности устранения, пути повышения педагогического мастерства.

4. Высказываются мнения всех присутствующих (этот шаг не обязательно выделять отдельно, а реализовать по ходу обсуждения учебного занятия).

Присутствующим следует избегать категорических суждений, так как они вряд ли будут способствовать позитивному восприятию информации преподавателем, учебное занятие которого анализируется.

Во-вторых, можно выделить ключевые показатели качества преподавания, которые послужат основой проведения развёрнутого психолого-педагогического анализа учебного занятия на любом из названных выше этапов.

Как уже отмечалось выше, анализ учебного занятия многоаспектен. Однако основные моменты психолого-педагогического анализа взаимосвязаны с процедурами проектирования и моделирования образовательного процесса: определением цели, содержания образования, методических средств достижения цели и т.д.

Для удобства проведения анализа мы выделили:

- организационную сторону учебного занятия;
- содержательную сторону учебного занятия;
- методическую сторону учебного занятия;
- собственно психологическую сторону учебного занятия.

Организационную сторону учебного занятия можно проанализировать, на наш взгляд, учитывая использование оборудования; реализацию этапов учебного занятия; хронометраж учебного занятия.

Например, в зависимости от формы обучения (лекция, семинар и т.д.) может отсутствовать один из этапов учебного занятия. Тем не менее обязательными являются для всех форм организации учебных

занятий организационный момент (приветствие студентов, активизация их внимания, создание положительного настроения на занятие и т.д.) и заключительный этап (подведение итогов учебного занятия, комментирование заданий для самостоятельной работы студентов и т.п.). Таким образом, при анализе организационной стороны учебного занятия важно отметить существенные моменты, которые в целом влияют на качество преподавания и обучения.

Содержательную сторону учебного занятия анализируют, оценивая научность содержания учебного материала; соответствие содержания теме занятия; соответствие уровню подготовки группы обучающихся и т.д. Например, коснёмся такого показателя, как «научность содержания учебного занятия». Здесь наблюдается прямая зависимость уровня профессиональной подготовки преподавателя и его способности изложить учебный материал доступным, но в то же время научным языком. Если преподаватель использует для демонстрации какого-либо теоретического положения пример из повседневной жизни, он должен показать суть изучаемого явления, чтобы у студентов не возникало двусмысленности в толковании примера.

Методическая сторона учебного занятия отражается в согласованности целей, задачах и методов обучения. Это наиболее сложная часть анализа учебного занятия, так как требует от преподавателя знаний по дидактике высшей школы, знания процедур моделирования, их взаимосвязи и т.д. [1].

Собственно психологическая сторона учебного занятия может быть проанализирована через стиль педагогического общения преподавателя; форму сотрудничества со студентами; коммуникативные воздействия преподавателя на студента и т.д.

Как уже говорилось выше, взаимосвязь сторон учебного занятия очень тесная. Так, если преподаватель применяет в основном методы пассивного обучения, то ведущим видом познавательной деятельности студентов будет репродукция, часто используется фронтальная работа и т.п.

Таким образом, если преподаватель определит и проанализирует хотя бы перечисленные составляющие учебного занятия, он может рассчитывать на повышение качества преподавания.

Проведение грамотного психолого-педагогического анализа учебного занятия – это одна из частных проблем, связанных с повышением профессионализма вузовского преподавателя. Считаем, что первостепенное значение в этом играет потребность самого преподавателя в профессиональном развитии. Психолого-педагогический анализ будет полезен, если поставлена развивающая цель, а не оценочная.

## Литература

1. Ларионова, М. А. Психологические основы моделирования образовательных дисциплин [Текст] / М. А. Ларионова. – Омск : изд-во ОмГПУ, 2002.
2. Хон, Р. Л. Педагогическая психология [Текст] / Р. Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002.

## **УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ «СПО – ВПО»**

**ЛЕОНОВА С. П.**

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Концепция подготовки педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования в современных социально-экономических условиях гласит: «Развитие ППО должно происходить в соответствии с диалектическим принципом единства содержания и формы». Рассмотрим условия и технологии реализации положений концепции профессионально-педагогического образования.

Условия непрерывной профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения проанализируем с точки зрения системного подхода. Системный подход включает в себя личностный, процессуальный и продуктивные аспекты.

Главным является личностный подход в непрерывном образовании, который изучался М. В. Клариним, Н. Б. Ковалёвым, И. П. Павловым, И. Н. Семёновым, О. Н. Шахматовой [1]. Личностная ориентация в непрерывном образовании выступает как ориентация на актуальные образовательные потребности личности в процессе её конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации [2]. Особенность нашего подхода в том, что мы стремимся разработать пути осуществления образовательных услуг, в рамках которых образовательная деятельность включается в целостный мир личности, становится средством её самореализации.

Важным условием непрерывной подготовки будущего педагога профессионального обучения также является индивидуализация обучения. Только учёт возрастных и психологических особенностей студенческого возраста дает возможность понять, почему в учебно-воспитательном процессе профессионально-педагогического вуза необходимо чередовать разнообразные методы, сочетать различные

подходы, приёмы, находить такие пути, которые необходимо использовать именно в данных условиях.

Одним из важнейших для педагогической практики положений является вывод Л. И. Рувимского о необходимости построения системы обучения в педагогическом вузе с учётом возрастных и индивидуальных особенностей самовоспитания [3].

Эффективность самопознания и самовоспитания будущего педагога профессионального обучения заключается в следующем: выработка у себя педагогической направленности и первоначальных умений строить педагогическое отношение, формирование и развитие индивидуальных способностей личности, выработка собственной линии поведения.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие условия формирования личности будущего педагога профессионального образования в условиях непрерывного профессионального образования: использование системного подхода, как целостного процесса формирования личности будущего педагога профессионального обучения; организация процесса формирования педагога-профессионала при использовании индивидуализации обучения; мотивационное обеспечение подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности; развитие педагогического идеала, как определяющий и характеризующий ценностное отношение педагога ко всей многогранной педагогической деятельности; овладение студентами искусством самопознания, самовоспитания и профессионального самосовершенствования; формирование умений педагогического мастерства на основе развития педагогических способностей; изучение инновационного профессионально-педагогического опыта; использование межпредметных связей; обеспечение развития личности будущего педагога профессионального обучения на основе комплексного подхода к психолого-педагогической подготовке студентов.

Важное место в процессе непрерывной профессионально-педагогической подготовки студентов отводится образовательным технологиям. «Образовательные технологии в учреждениях ППО отличаются от традиционных вузовских методик. При сохранении обычных для вуза лекционных и лабораторно-практических занятий приоритет отдаётся современным активным и деятельностно-ориентированным технологиям на всех видах учебных занятий, включая итоговую аттестацию» [4].

На наш взгляд, непрерывную профессионально-педагогическую подготовку студентов невозможно построить, базируясь на одной или двух технологиях обучения. Иначе говоря, ведущее место в непрерывном профессионально-педагогическом образовании должна занять

вариативная технология, предусматривающая получение оптимального результата при использовании нескольких образовательно-технологических подходов.

Технология обучения в высшей школе – сегодня один из главнейших вопросов, связанных с качеством подготовки специалиста. Сегодня оптимизация учебно-воспитательного процесса самым непосредственным образом связана с методами проблемного обучения. Проблемное обучение – это дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приёмов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска [5]. Наиболее распространённым способом организации проблемного обучения является применение творческих задач. Использование проблемных задач в обучении преследует цель систематизации знаний, обучения исследовательским приёмам, стимулирование эвристических поисков, формирование логических способов познания, а также развития гибкости мышления, генерализации действий, воспитания инициативы, приобщение к творчеству.

Бесспорным является возможность развития профессионально-педагогической компетенции через решение творческих учебно-педагогических задач. Учебно-творческая задача – это такая форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удаётся создать учащимся творческую ситуацию, прямо или косвенно задать цель, условия и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладеют знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности.

Использование технологии проблемного обучения и учебно-творческих задач требует использования в процессе обучения технологии активного обучения. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [6].

Использование технологий активного обучения в процессе подготовки педагога профессионального обучения позволяет существенно приблизить учебный материал к конкретной практической или профессиональной деятельности. При этом усиливается мотивация и активность обучения.

Значительное место в подготовке педагога профессионального обучения должно отводиться обучению инженерному творчеству [7]. Обучение инженерному творчеству базируется на развитии творческого мышления. Исходя из этого, значительное внимание уделяется активным методам активизации мышления. К активным методам обучения инженерному творчеству относятся: метод проб и ошибок; методы психологической активизации творчества (метод мозгового штурма, метод синектики, метод фокальных объектов); метод аналогий; метод контрольных вопросов; алгоритм решения изобретательских задач.

Следовательно, для подготовки конкурентоспособного специалиста необходимо использование проблемного обучения, педагогических задач, исследовательской деятельности студентов, методов обучения инженерному творчеству. Исходя из вышеизложенного, представляется возможным сформулировать следующие выводы: оптимальный путь формирования будущего педагога профессионального обучения состоит в самосовершенствовании педагогических способностей; профессионально-педагогические способности развиваются в деятельности, ставящей студента в ситуацию затруднения, поиска решения возникающих педагогических задач; проблемное обучение является одним из основных путей формирования индивидуальности будущего педагога; использование методов обучения инженерному творчеству позволяет интенсифицировать процесс овладения педагогической техникой и педагогическим мастерством; использование педагогических задач способствует формированию у студентов основ исследовательской деятельности.

#### Литература

1. Шахматова, О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т., 2000.
2. Колегова, Е. Д. Преемственная подготовка специалистов высшей квалификации в системе «среднее специальное учебное заведение – профессионально-педагогический вуз» [Текст] / Е. Д. Колегова, В. А. Фёдоров // Тез. докл. Межд. конгр. – СПб., 1995.
3. Рувинский, Л. И. Психология самовоспитания [Текст] : учеб. пособие / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М. : Просвещение, 1982.
4. Жученко, А. А. Профессионально-педагогическое образование в России. Организация и содержание [Текст] / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.

5. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] : учеб. пособие / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

6. Педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д. : Изд. центр «МарТ», 2002.

7. Литвинова, Е. Н. Особенности общеинженерной подготовки студентов профессионально-педагогического вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Литвинова. – Екатеринбург, 1998.

## **САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**МЕТЛИЦКАЯ Е. Г.**

г. Саяногорск, Саяногорский политехнический техникум

Образование является одним из важнейших факторов развития личности. При этом каждый человек проходит определенные этапы или ступени образовательного процесса: дошкольное, школьное и профессиональное (начальное, среднее или высшее) образование, а затем реализует свои возможности и способности в профессиональной деятельности. Но, будучи образованным по государственному стандарту, специалист должен соответствовать требованиям времени, что при современном развитии науки и техники не так просто.

Одним из условий гармоничного развития личности сегодня является образование «через всю жизнь». Необходимость непрерывного образования стала актуальной, потому что каждый из нас в определенный промежуток времени сталкивается с тем, что его знания, возможно полученные совсем недавно, уже устарели, и для того, чтобы соответствовать требованиям рынка труда, нужно постоянно получать новые. Поэтому в настоящее время появилась следующая ступень образовательного процесса – постпрофессиональное образование, получаемое работником на факультетах и курсах повышения квалификации. Тем не менее без самообразования и самосовершенствования невозможно достигнуть самоуважения и утверждения личности в обществе, а также высокого социального статуса.

Каким же образом человек может получить образование требуемого качества? И какие условия необходимы для достижения этой цели?

Самообразование следует понимать как вид свободной деятельности личности или целой социальной группы, характеризующийся



свободным выбором занятий с целью повышения культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, с целью удовлетворения ее духовных потребностей в социализации и самореализации («Эрудит»). Задачей самообразования является достижение высокой степени профессионализма работника. Наука, изучающая развитие человека как субъекта труда, общих и частных закономерностей и феноменов развития профессионализма личности и деятельности, называется акмеологией (В. Г. Зазыкин). Именно она изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности (И. Н. Семенов).

Для получения качественного образования человеку необходимы мотивы, побуждающие его к действию, а также социально-экономические условия, позволяющие достичь этой цели.

В середине 1950-х гг. американский психолог А. Маслоу выстроил пирамиду мотивов (потребностей), в основании которой находятся физиологические потребности, на вершине – потребность индивида в самореализации. На первой ступени профессиональной карьеры каждый человек испытывает потребность в получении материального вознаграждения за свою работу и стремится к увеличению этого вознаграждения. По мере движения по карьерной лестнице мотивы работника меняются: сначала он должен утвердиться на своем рабочем месте (потребность в безопасности), затем расширяется его круг общения, и он испытывает потребность в признании. И только после удовлетворения вышеперечисленных потребностей человек испытывает желание показать, на что он способен, о чем он мечтает, как и где он может применить свои способности и таланты.

Но для того чтобы двигаться по карьерной лестнице, необходимо образование и самообразование. Если специалист повышает свою квалификацию и свой уровень профессионализма, то он востребован. А вот человек, остановившийся на одной ступени развития или считающий, что он уже достиг всего, чего хотел в своей жизни, может через некоторое время потерять даже то, что имеет, так как темпы развития производства растут очень стремительно и просто необходимо успевать за ними.

В свою очередь работник, являющийся профессионалом, дает организации, в которой он работает, множество преимуществ: улучшается качество выполняемой им работы, сокращаются сроки выполнения, становится больше отдача конкретного работника, который способен преобразовывать и развивать производство, и, наконец, за счет развития новых технологий и повышения квалификации работников уменьшается их количество. Если организация заинтересована в том, чтобы

ее работники имели высокий уровень профессионализма, то она постарается создать условия для развития и саморазвития ее сотрудников.

С другой стороны, под вопросом оказывается доступность образования, которая зависит от материального положения семьи, ее социального статуса, места проживания и многих других факторов. Часто возможности получения качественного образования бывают ограничены. Не каждый выпускник школы может позволить себе поступить в престижное учебное заведение, чтобы получить качественное профессиональное образование. Деление по признаку социального положения, а следовательно, и по возможности сделать карьеру происходит уже в детстве.

Немаловажное влияние на деятельность человека оказывают индивидуальные особенности его личности. Для каждого из нас существуют свои цели, которые мы достигаем, проходя свой собственный путь. Кому-то просто нужен диплом, а кто-то учится для получения необходимых ему знаний. Поэтому сложно дать человеку качественное образование, если он ставит перед собой совершенно иные цели. Это является большим недостатком некоторых форм обучения, например дистанционного, получившего широкое распространение в последние годы.

И все же каждый из нас видел и знает, что в современном обществе есть люди, которых называют «успешными». Кто бы из нас не хотел бы стать успешным человеком? Получение образования просто необходимо для самореализации личности. Знаменитый английский ученый средневековья Роджер Бэкон (1214–1294), доказывая, что знания увеличивают власть человека над природой и приносят ему практическую пользу, высказал мысль: «Знание – сила». К категории «знания» примыкает категория «информация». Более того, они часто заменяют друг друга как синонимы. В современном обществе возможно только через обучение получать знания, а следовательно, и право быть успешным.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ОБЩЕЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

**МОИСЕЕВА В. Н.**

г. Волгоград, Волгоградский государственный  
педагогический университет

В педагогической энциклопедии понятие «индивидуализация» определяется как организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные раз-

личия учащихся, уровень их развития и способностей к учению. В рамках вуза внедрение индивидуализации осложняется большим количеством студентов. Поскольку некоторые дисциплины преподаются за небольшое количество часов, то преподаватель может и не знать каждого студента, составляющего группу, не говоря уже о курсе. Поэтому необходимо использование таких методов, которые бы позволили индивидуализировать процесс обучения с первых занятий.

Одним из таких средств может являться процесс формирования приемов общелогического мышления у студентов, то есть, помимо обучения предмету, происходит обучение осуществлению приема, следовательно, происходит овладение средствами, способствующими самостоятельному овладению знаниями. К общелогическим приемам мышления относятся анализ, синтез, обобщение, конкретизация, классификация и др. Обучение приему соответствует нескольким этапам:

1. Выполнение приема с помощью преподавателя и эвристических предписаний (учитывая определение приема). Цель: знакомство со структурой приема и запоминание этапов структуры;

2. Самостоятельное пошаговое выполнение приема учащимися. Цель: запоминание структуры приема, отработка навыка выполнения приема;

3. Выполнение приема студентами при решении задачи. Цель: контроль формирования приема.

Формирование приемов осуществляется без отрыва от процесса обучения, а скорее во взаимосвязи. Адекватно целям формирования общелогических приемов и целям обучения, в качестве средства составляются математические задачи. На каждый прием общелогического мышления требуется своя серия задач, которая в свою очередь может быть дифференцирована по уровню сложности, либо содержать набор вопросов, отражающих свойства, необходимые для изучения предметного материала.

Формирование приемов может осуществляться с помощью различных методов и форм обучения. В большей степени индивидуализации обучения способствует исследовательская работа, самостоятельная работа, работа в группах индивидуальная работа, составленная с учетом внутренней дифференциации обучения. Покажем на примере дисциплин педагогического университета математического факультета «Элементарная математика» и «Практикум решения математических задач» осуществление указанных методов работы.

Поскольку студенты, обучающиеся в вузе, имеют различный уровень базовой подготовки, то некоторые решают задачи быстро, знают много приемов решения, тем более обучавшиеся в классе с уг-

любленным изучением математики. Но есть и такие студенты, для которых многое оказывается новой информацией. В таком случае необходима разработка уровневых заданий по каждой теме. Например, по теме «Приемы решения иррациональных уравнений и неравенств» разрабатываются две части заданий. В первую относятся те уравнения и неравенства, которые отвечают каждому из имеющихся приемов решения уравнений и неравенств. Эту часть можно назвать «теоретической». Во вторую часть, «практическую», включаются различные задания на указанные приемы решения и разного уровня, включая задачи с параметрами. В начале занятия у студентов выясняется, какие приемы решения они знают и какие из предложенных в теоретической части уравнений и неравенств подходят под предложенный прием. Далее решение задач происходит по индивидуальному плану, студенты, знакомые со всеми или многими приемами, выполняют работу самостоятельно, для самоконтроля в разработку занятия включаются ответы. С остальными учащимися происходит работа у доски, причем вызываются именно те студенты, которые не знают предложенного метода, или же вообще не знают, как решать. Это обусловливается тем что, во-первых, они пришли учиться, а не отчитываться, а во-вторых, они будущие учителя и им необходимо уметь работать у доски. При такой форме работы осуществляются первый и второй этапы формирования общелогического приема мышления. На первых заданиях выполняется пошаговое выполнение с помощью преподавателя, затем самостоятельное выполнение студентами.

Еще один прием – осуществление на каждом занятии «пятиминутки», самостоятельной работы, состоящей из одной задачи либо из домашнего задания (поэтому всего 5 минут на выполнение), либо такого же типа. С одной стороны, студент, выполнивший домашнее задание, быстро воспроизведет свое индивидуальное решение, а с другой стороны, студенты, которые не выполнили домашнее задание, либо имели затруднения, будут иметь стимул выполнять все домашнее задание и задавать вопросы преподавателю (возможно в индивидуальном порядке). Помимо конкретного задания на решение студенту может быть предложена серия вопросов, отвечающая этапу контроля сформированности приема общелогического мышления, и может содержать следующие требования:

- найдите ..., если дано ...;
- вычислите ..., если известно ...;
- докажите, что если ..., то ...;
- исследуйте ...;
- сравните ...;

- выясните, является ли ...;
- найдите связь ...;
- исследуйте принадлежность к ...
- на определение закономерностей;
- на определение связей между элементами;
- на сравнение;
- на составление плана решения;
- на составление обобщенного решения для серии задач;
- на выявление ошибки в решении;
- на анализ выполненной работы.

Индивидуальная работа говорит сама за себя о своем месте в индивидуальном обучении. Составляться такая работа может несколькими способами: либо по уровню сложности работы для каждого студента, более сильным учащимся даются все задания сложные; уровень сложности заданий в работе, здесь уже уровень сложности каждой работы одинаковый, но различие в заданиях, студент со слабой подготовкой все задачи выполнить не сможет. С психологической точки зрения, первая работа предпочтительнее для студента, чувство удовлетворения за все выполненные задания, победы – положительный результат. Вторая же выгоднее для преподавателя, так как студентов можно оценить по единой рейтинговой оценке. Отсюда можно сказать, что возможны оба варианта составления на разных темах.

Что касается исследовательской работы, то она также возможна в различных формах: выполнение курсовой работы; выполнение исследования по конкретно теме и последующей «заменой» преподавателя на соответствующем занятии; дополнительная исследовательская работа по теме с последующим изложением результатов на научно-практической конференции, публикацией, защитой и пр.

По возможности можно осуществлять проверку домашнего задания, которое также составляется в двух частях: общие для всех задания и индивидуальное одно-два задания. Проверка дисциплинирует студентов, которые могут к тому времени, пока придет время рассматриваемых дисциплин, отвыкнуть от школьного темпа обучения, где домашняя работа является обязательной. Поэтому на первых занятиях сталкиваемся с проблемой невыполнения. Зато потом учащиеся заметно старательнее выполняют домашнюю работу, причем стараются выполнять самостоятельно, потому как, проверяя, преподаватель легко определит, кто сделал сам, а кто списал и у кого. Все эти причины являются условием индивидуального выполнения работы.

Таким образом, формируя приемы общелогического мышления, мы осуществляем индивидуализацию обучения, поскольку составля-

ются задания для самостоятельной работы по уровню сложности, которые отвечают этапам формирования приема и в то же время средствам обучения новому материалу.

#### Литература

1. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Советская энциклопедия, 1965.
2. Столяр, А. А. Педагогика математики [Текст] : учеб. пособие / А. А. Столяр. – Мн. : Высш. шк., 1986.
3. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во МГУ, 1975.

## К ВОПРОСУ О СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

**ШТЫКОВА Т. В.**

г. Челябинск, Челябинский государственный  
педагогический университет

В связи со сменой парадигмы образования, с обращением образования к «человеку культуры» (В. С. Библер) возникла тенденция рассматривать обучающую деятельность учителя как совместную творческую деятельность с обучаемыми или сотворчество. Главной задачей образования становится не просто передача социального опыта, а «со-творение образа мира и своего образа в этом мире» [5].

Употребление термина «сотворчество» в теории неоднозначно. Одни ученые рассматривают сотворчество как принцип, закон творческой деятельности (В. И. Андреев), как один из трех типов педагогики (Г. С. Батищев), другие как одну из трех моделей обучения (В. А. Бухвалов) или как союз двух «педагогик» – «сотрудничества» и «развития» (В. В. Краевский).

По мнению Г. С. Меркина и Б. Г. Меркина, сотворчество – это более высокая степень взаимоотношений, которая включает установку на развитие творчества и диалог и предполагает различные схемы взаимодействия субъектов деятельности: преподаватель-студент, студент-студент, студенческий коллектив-студент, студенческий коллектив-преподаватель. При этом инициатива сотворчества, как правило, принадлежит преподавателю, обладающему определенными качествами, которые позволяют ему сделать шаг навстречу сотворчеству со студентами.

Являясь ключевым в определении «сотворчества», понятие «со-

вместная деятельность» обладает определенными признаками:

- пространственное и временное сопричастие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, обмена информацией, а также взаимной перцепцией;

- наличие единой цели, обеспечивающей реализацию потребности каждого;

- наличие органов организации и руководства в лице одного из участников, наделенных особыми полномочиями;

- разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств, условий ее достижения, составом участников;

- возникновение межличностных отношений.

В образовательном процессе университета сотворчество может быть представлено совместной творческой деятельностью, имеющей характер коллективности в условиях групповых форм работы, где студенческий коллектив выступает субъектом взаимодействия. Данной цели могут служить методы кооперативного обучения, использование которых позволяет студентам адекватно оценить свои способности, развить умения дидактической коммуникации, получить удовлетворение от совместной деятельности, научиться относиться к себе позитивно, ценить положительные качества друг друга, толерантно относиться к мнению партнера по общению.

Процесс обучения как дидактическое взаимодействие педагога и обучаемых строится на основе определенного содержания образования. И перед преподавателем каждый раз возникает задача творческого преобразования содержания образования в содержание обучения. При этом педагог должен опираться на жизненный опыт, интересы, направленность личности обучаемого. В процессе познания обучаемых сам педагог приходит к необходимости самоанализа собственной деятельности, своего творческого потенциала, коммуникативных возможностей. Немаловажную роль в сотворчестве преподавателя и студентов играет культура педагога (педагогическая, коммуникативная), а также культура процесса обучения, то есть дидактическая культура. Кроме того, сотворчество педагога и обучаемых возможно лишь на основе субъект-субъектных отношений, то есть в диалоге. Умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями процесса обучения является показателем уровня профессиональной компетентности педагога.

Таким образом, основами совместной творческой деятельности преподавателя и студентов выступают:

1. Опора на знания, интересы, направленность личности обу-

чаемого, его жизненный опыт, выступающий важнейшим источником учебного познания.

Преподаватель актуализирует жизненный опыт студентов, создает условия его соотношения с общественно-историческим. Обращение педагога к жизненному опыту обучаемого является обращением к его личности. Студент, в свою очередь, перестраивает прежние представления, наделяет их личностным смыслом.

Однако следует подчеркнуть, что речь идет не просто об использовании жизненных впечатлений в качестве вспомогательного материала. Опыт обучаемого служит важнейшим источником учебного познания (М. В. Кларин). В идеале педагог становится организатором самостоятельного учебного познания обучаемых.

2. Рефлексия собственной деятельности учителя, ее включение в контекст деятельности обучаемого. Личностное знание, культура учителя. Готовность педагога встать в позицию обучаемого.

В процессе включения в деятельность обучаемых преподаватель невольно обращается к анализу собственной деятельности, к оценке своих коммуникативно-дидактических умений, что приводит к самосовершенствованию, самотворчеству. Кроме того, большое значение в процессе сотворчества приобретает культура педагога, его личностное знание, которым должна быть подчинена практика обучения.

3. Дидактическая культура.

Именно в культуре самого процесса обучения обнаруживается соавторство преподавателя и студентов, готовность к взаимопомощи, наличие или отсутствие установки на собеседника.

4. Передача не только знаний, но и эмоционально-ценностного отношения к ним.

5. Диалогизация отношений.

Диалог задает контекст совместной учебной деятельности, в котором происходит развитие обучаемого. Движущими силами общения должна быть как преподаватели, так и студенты. В ходе диалогового обучения обучаемые учатся критически мыслить, принимать решения на основе соответствующей информации, учитывать альтернативные мнения.

В качестве результата сотворческого взаимодействия преподавателя и студентов можно рассматривать совместное конструирование содержания обучения, совместное овладение им, а также достижение понимания, осмысление учебного текста, то есть надделение его личностными смыслами, предполагающими раскрытие педагогом не только значения того или иного элемента содержания обучения, но и его связи с элементами личного опыта: «знаниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений» [5].



## Литература

1. Андреев, В. И. Интенсификация творческой деятельности студентов [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : изд-во Казан. ун-та, 1990.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] : учеб. пособие // В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001.
3. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990.
4. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995.
5. Сенько, Ю. В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащихся [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 1997. – № 3.

## **РАЗДЕЛ 4**

### **Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»**

#### **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СИСТЕМНОГО ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ. РАЗВИТИЕ РЫНКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

**КОЛЕСНИКОВА А. А.**

г. Ставрополь, Базовый межшкольный методический центр № 26310

Развитие образования на современном этапе невозможно без внедрения практик эффективного использования работниками системы образования, учащимися и их родителями современных информационных ресурсов, средств, коммуникаций. Использование цифровых технологий и инструментов позволяет реализовывать современные образовательные приоритеты и обеспечивает широкие возможности для развития учащихся. Благодаря участию в проекте «Информатизация системы образования» преподаватели прикреплённых к нашему центру школ получили прекрасную возможность для повышения качества обучения за счет внедрения в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Под цифровыми образовательными ресурсами понимается все множество различных материалов в цифровом формате, используемых в учебной работе, а именно:

– реалистический визуальный ряд: фотографии экспонатов, объектов предметной области, портреты ученых и др.; видеофрагменты процессов и явлений предметной области, демонстраций опытов, видеозаписей экскурсий и др., проиндексированные в соответствии с потреб-

ностями учебного процесса;

- синтезированный визуальный ряд: двух-, трехмерные статические и динамические модели, представления воображаемых элементов, объектов, скрытых структур, процессов, явлений предметной области (например, в макро- и микромире, в сверхкоротких или очень больших интервалах времени); объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования (в том числе созданные в различных виртуальных лабораториях);

- звукоряд: звукозаписи выступлений, музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы и др. а также синхронизированные аудио- и видеообъекты;

- символные объекты и деловая графика: схемы, диаграммы, карты, пояснительные тексты, формулы, заголовки и другие элементы, в том числе создаваемые пользователем с помощью стандартных приложений;

- текстовые документы, размеченные в соответствии с требованиями учебных программ; тексты художественных произведений, научные работы, исторические документы, учебники: картографические материалы; генеалогические деревья.

Комплект медиатеки нашего межшкольного методического центра активно используется преподавателями и учащимися школ, что позволяет разнообразить занятия, предоставить учащимся возможность познакомиться с моделями и объектами, которые невозможно изучать в учебной аудитории (например: фотографиями микроорганизмов, выполненных с помощью электронного микроскопа, опытом горения воды в атмосфере фтора и т.д.). Педагоги и учащиеся сами активно разрабатывают методические материалы для использования на уроках, в виде презентации, видеороликов и др. с привлечением ресурсов Интернет. Использование цифрового проектора служит мощным средством коммуникации в рамках практически любого предмета. Выступления, сопровождаемые показом компьютерных слайдов, столь распространены не из-за того, что модны, а потому, что они реально доходчивее, менее утомительны для докладчика и аудитории, чем обычные устные доклады.

Современные средства информационных технологий за последние десятилетия сделали возможным, реальным и удобным сбор различных видов информации об окружающем мире, что значительно расширяет возможности педагога не только на занятиях, но и позволяет украсить и разнообразить проводимые мероприятия. Таким образом, активное использование ЦОР приводит к изменению в содержании образования, технологии обучения и отношениях между участниками образовательного процесса, позволяет индивидуализировать обучение, сделать его более адекватным способностям и темпам восприятия уча-

щихся. Благодаря в том числе и государственной программе информатизации, компьютеры появились практически во всех школах. Для многих педагогов очевидно, что современный мультимедийный компьютер – надежный помощник и эффективное учебное средство в преподавании различных школьных предметов. Но сам по себе компьютер бесполезен, если нет доступа к информации: не обеспечен доступ к современным электронным ресурсам в Интернет или на компакт-дисках. А использование учителем качественных образовательных электронных ресурсов (ОЭР) делает реальным для учащихся получение адекватного современным запросам школьного образования вне зависимости от месторасположения учебного заведения.

На уроках в основной школе работа с ОЭР должна быть ориентирована на овладение умениями и навыками работы с различными источниками информации, использования полученных данных для решения конкретных учебных задач, а также на сочетание индивидуальных и групповых форм познавательной активности. Ключевое значение здесь приобретает умение различать саму типологию источников информации, соотносить тип источника с уровнем его достоверности, а также непосредственное овладение информацией – усвоение базовых дидактических единиц и изучение основных содержательных линий конкретного курса. С учетом психолого-возрастных особенностей учащихся основной средней школы, очень важно сочетать изучение текстовых материалов с использованием всего спектра мультимедийных возможностей ОЭР, в том числе ролевых игр, анимаций, иллюстраций, картографических материалов.

Качественных характеристик, выгодно отличающих образовательные электронные ресурсы от других средств обучения, по существу, две: мультимедийность и интерактивность.

Современный мультимедийный компьютер представляет собой комплексное техническое средство обучения, значительно расширяющее возможности образовательного процесса. В «компьютерный» урок можно включить как текстовый материал (причем как в «буквенной», так и в звуковой, то есть «речевой» форме); аудиоэффекты (музыка, фоновые документы и т.д.); видеоряд (графика, схемы, фотографии, видео) и др. Практически неограниченный комплекс медиаобъектов позволяет добиться разнообразия форм подачи материала. Это, в свою очередь, дает возможность, «переключая» уровни восприятия, максимально долго удерживать внимание учеников на предмете обучения, избегая опасности перенапряжения их в ходе урока. Исследования показывают, что в ходе мультимедийного урока объем поданного и, соответственно, усвоенного материала можно увеличивать без риска перегрузить учеников. Информация, продублированная через различные сенсорные пути,

через текст, видео, графику и звук, усваивается лучше и сохраняется гораздо дольше, согласно теории ассоциативного запоминания (суть ее в том, что память о событии будет тем прочнее, чем больше сенсорных раздражителей ассоциируется с ним у человека).

Естественно, в этих условиях как никогда важна роль психолого-педагогического анализа компоновки урока, рациональное распределение учебного материала по категориям сенсорного воздействия на ученика. В этом смысле вводить большие текстовые фрагменты с экрана монитора нецелесообразно – читать с бумажного листа удобнее, легче и безопаснее для зрения. Все это, а также множество других факторов необходимо учитывать при разработке мультимедийного урока, желая добиться большей его эффективности.

Другая важная особенность урока с применением компьютера – его интерактивность, то есть возможность диалога, обратной связи. Традиционно до сих пор такая возможность существовала лишь в случае непосредственного контакта учителя и ученика. Компьютер – единственное ТСО, полноправно включающееся в этот процесс. Компьютер имеет возможность осуществлять обратную связь как с учителем, так и с учеником, являясь не просто партнером по «контакту», но и неисчерпаемым источником учебной информации, поток поступления которой, к тому же, можно легко регулировать.

Интерактивность предполагает фактическую возможность создания предельно индивидуализированных учебных комплексов, ориентированных на максимальную оптимизацию учебного процесса. Многие учебные и энциклопедические программы основаны на принципе гипертекстовой разметки материала, что позволяет ученику самостоятельно строить процесс обучения. За ним сохраняется право выбора (что очень важно для подростков и с психологической точки зрения). Объем предлагаемого материала, темпы изучения варьируются самостоятельно в зависимости от уровня подготовки, способностей и интересов в пределах одного и того же класса и в рамках одного и того же урока.

Последнее десятилетие общественной и политической жизни России показало, что население страны, различные организации, правительственные структуры стали активно поддерживать начальное, общее среднее и высшее образование. Страна заинтересована в высококвалифицированных специалистах, способных конкурировать не только на внутреннем, но и на международном рынке труда. Но как воспитать такую личность, если мы будем придерживаться только традиционных форм и методов обучения? Учителя должны сами уметь учиться, с готовностью воспринимать новые идеи, использовать положительный опыт других стран, работать, опираясь на современные педагогические технологии.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

**ПРОСИНА Н. М.**

с. Фершампенуаз Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа

Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать это общество и это государство здесь и сейчас. В условиях модернизации образования РФ одно из ведущих мест занимает выделение в качестве основной цели – воспитание и развитие личности на основе знаний, умений и социальной практики учащихся.

Одним из ресурсов повышения качества образования является выведение ученика в позицию субъекта обучения. Другими словами, эффективность обучения заметно возрастет, если ребенок начнет осмысленно работать над своим развитием, начнет стремиться самостоятельно находить знания и встраивать их в свою деятельность, устранять ошибки в организации собственной деятельности. Именно поэтому я ставлю перед собой новые задачи: создание обучающей среды, мотивирующей учащихся самостоятельно добывать, обрабатывать полученную информацию, обмениваться ею, быстро ориентироваться в информационном пространстве; создание условий, способствующих развитию способностей учащихся по литературе. Наиболее остро для меня стоит проблема активного, творческого восприятия знаний.

Учебный процесс должен быть увлекательным и интересным, учителю необходимо раскрывать значение получаемых на уроке знаний и их практическое применение в жизни. Решение этих задач вызвало у меня необходимость применения новых педагогических подходов и технологий.

А одна из инновационных технологий, которая дает возможность реализовать эти задачи – проектная. Приобщение школьников к проектной деятельности считаю одной из современных форм обучения, позволяющей наиболее полно развивать интеллектуальные, творческие способности индивидуально у каждого учащегося. И это не дань моде, а требование времени, ответ на запрос социума. Но в то же время понимаю, что использование средств новых информационных технологий зависит от уровня моей подготовки (курсы ИКТ), которыегодились мне в педагогической практике. Многое зависит от инициативности

учителя и учащихся, а самое главное – от технического оснащения.

Использование новых информационных технологий позволяет мне подняться над реалиями повседневности и увидеть возможные перспективы в учебно-воспитательном процессе, которые реализую и как источник информации, и как возможность создания собственных образовательных ресурсов в сотрудничестве с учениками. Проектной деятельностью я занимаюсь первый год, но уже точно могу сказать, что эта работа позволяет максимально развивать учащимся свой творческий потенциал, вносит разнообразие в учебную и практическую творческую деятельность, основанную на индивидуально-личностном подходе к обучению, а также поддерживает высокий уровень познавательной активности и позитивной исследовательской мотивации.

Методика организации проекта «Мир современной прозы».

I. Обоснование проекта:

1. Учебный процесс при помощи средств новых информационных технологий становится более увлекательным и интересным, помогает раскрыть значение получаемых на уроке знаний и их практическое применение в жизни.

2. Проект помогает завершить большую тему «Мир современной прозы», идущую на протяжении целого учебного интервала (двух четвертей).

3. Проектом можно начать и новую тему, которая будет на следующих уроках.

II. Дидактические цели:

1. Формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, навыков самостоятельной работы с большими объемами информации, умений увидеть проблему и наметить пути ее решения. 2. Формирование критического мышления, навыков работы в группах.

III. Методические задачи:

1. Овладеть в совершенстве Microsoft Power Point для оформления результатов.

2. Научить кратко излагать свои мысли устно и письменно (русский язык, литература).

3. Познакомить учащихся с творчеством современных писателей.

4. Совершенствовать умения анализировать текст художественного произведения.

5. Создавать благоприятную атмосферу, превращая скучную обзорную лекцию в увлекательный урок, тем самым вызывая желание детей принимать в уроке активное участие.

IV. Ожидаемый результат:

1. Образовательный продукт – систематизированная подборка материала по творчеству писателей, чьи произведения практически не освещены в учебнике литературы (презентация, буклет, доклады, музыкальные подборки и подборки живописных полотен).

2. Работа с Интернетом (целесообразное применение ресурсов Интернета как источника информации для проведения исследований разных уровней – ученических, учительских или совместных в связи с его огромным информационным потенциалом).

3. Более качественная подготовка к государственному экзамену по литературе.

V. Виды деятельности:

1. Планирование работы над проектом (этап обмена имеющимися знаниями по теме, интересами).

2. Аналитический этап (этап исследовательской работы учащихся и самостоятельного получения новых знаний).

3. Этап обобщения (этап структурирования полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков).

4. Презентация полученных результатов (этап анализа исследовательской деятельности учащихся).

5. Экспертное оценивание полученного материала.

На четвёртом этапе мне хотелось бы остановиться подробнее.

Практика показывает, что защита проектов проходит чаще всего в форме презентации с использованием компьютера. Перед началом работы учащиеся получают консультацию, как работать над презентацией.

Презентация должна включать:

- вступление;
- основные тезисы;
- обзор новой концепции или мнений по вопросу;
- ссылки на использованные сайты;
- общее описание работы: цель, ресурсы, ход работы и результаты;
- графические изображения, анимационные эффекты;
- диаграммы и графики;
- цитаты, список использованных материалов;
- другое – по надобности.

Предъявление информации превращается в представление: текст, её содержащий, «оживает». Хотя я прекрасно понимаю, что важна не только компьютерная обработка фактического материала, но и последующее воздействие авторского электронного текста на аудиторию, потому что мы имеем дело с гуманитарной дисциплиной, а здесь очень значимо прямое воздействие слова.

Конечно, внимание обращаю на разработку дизайна слайдов



(мастер презентаций Power Point позволяет использовать готовые шаблоны дизайна, которые учащиеся могут выбирать по своему усмотрению), на звуковое и графическое оформление слайдов (гармоничное сочетание с содержанием замысла автора), на создание лаконичного, доступного, наглядного текста; композиционное решение слайдов не должно быть перенасыщено информацией.

Занимаясь проектной деятельностью, я заметила, что эта работа захватила не только меня, но и моих учеников, которые получили удовлетворение, испытали радость от осознания собственных достижений и приобретённых навыков. А это значит, что информационные технологии приносят ощутимую пользу на сегодняшний день, поэтому мы на верном пути.

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ**

**ВОЛКОВА С. В.**

с. Дробышево Челябинской области, Муниципальное  
общеобразовательное учреждение Дробышевская средняя  
общеобразовательная школа

В настоящее время польза компьютерной поддержки преподавания различных школьных дисциплин очевидна. Однако до сих пор компьютерные кабинеты в школах традиционно связаны с одним предметом – информатикой, в рамках которого информационные технологии рассматривались как предмет изучения. При этом не следует забывать, что компьютер – это многоцелевой и мощный инструмент, с помощью которого учитель может качественно изменить процесс познания.

Содержание современного технологического образования развивается под влиянием компьютерных и информационных технологий, которые предоставляют средства для:

- организации и структурирования содержания образования;
- использования различных видов информации;
- модульности и доступа к фрагментам содержания, что предполагает дробление материала на крупные учебные модули;
- разработки урока как системы образовательных действий, состоящей из повторения, изучения и закрепления, а также из проверки знаний по теме;
- представления образовательного действия как совокупности

- простых действий, что предполагает пошаговую разбивку материала;
- разработки последовательности изучения материала, что позволяет сохранить внутреннюю логику изучаемого предмета;
  - адаптации содержания учебного материала к особенностям обучаемых, что предполагает индивидуализацию;
  - развития содержания образования на разных уровнях: авторов элективных и спецкурсов, преподавателей, методистов, учеников;
  - ориентации в материале, что определяет гибкость курса.

При этом происходят основные изменения в педагогической деятельности, они заключаются в следующем:

- усложнение деятельности по разработке курсов в связи с быстрым развитием технологической основы обучения;
- необходимость специальных навыков и приемов разработки учебных курсов;
- усиление требований к качеству учебных материалов в связи с открытостью доступа к ним; усиление контроля за качеством учебных материалов;
- возрастание роли обучаемого в учебном процессе, смещение центра (фокуса) учебного процесса от учителя к ученику;
- усиление функции поддержки ученика, помощи ему в организации индивидуального учебного процесса;
- возможность обратной связи преподавателя с каждым обучающимся.

Эти факторы многократно повышают актуальность формирования информационной культуры учителей технологии. В настоящее время учитель технологии получил в свое распоряжение широкий спектр электронных средств как учебного назначения: электронные тренажеры, электронные учебники, электронные учебно-методические комплексы, электронные системы тестирования, так и многопользовательские программы которые можно применять на уроках технологии.

Все эти электронные средства могут использоваться в процессе репродуктивной и продуктивной практической деятельности, однако учитель не должен забывать, что каждое из них обеспечивает решение определенного круга дидактических задач и не может заменять собой другое.

Кроме того, часть электронных образовательных ресурсов с успехом может применяться непосредственно на уроках технологии, а часть предназначены для самостоятельной работы во внеурочное время.

В процессе технологического образования находят широкое применение:

1. Теоретический материал (лекции, таблицы, схемы, инструкционные карты, рисунки) – электронные энциклопедии;

2. Практический материал (видео уроки по кулинарии, вязанию, декоративно-прикладному искусству);
3. Контрольно-проверочный материал (контрольные работы, тесты, карточки и др.);
4. Справочно-информационные материалы (энциклопедии, словари, ресурсы Интернет);
5. Демонстрационные материалы (видеоролики, иллюстрации, презентации).

В этих электронных образовательных ресурсах представлены следующие компоненты:

1. Учебно-познавательные средства – информация (из учебников, лекций, практикумов), вносимая преподавателями в компьютер с целью последующей ее «доставки» к обучаемому;

2. Учебно-аппаратные средства:

- комплекс ввода информации (клавиатура, сканер);
- аналитико-вычислительный комплекс (компьютер) для хранения, прочтения и обработки информации;
- комплекс вывода информации (монитор, принтер, наушники, колонки);
- комплекс межаппаратной связи (модем, адаптер);

3. Учебно-программные средства – компьютерные программы, необходимые для обеспечения ввода, вывода, хранения, обработки, дистанционного переноса информации, а также для непосредственного функционирования аппаратных средств;

4. Учебно-методические средства – инструкции, алгоритмы и методики по работе с аппаратными и программными средствами.

Учитель, выбирающий компьютер не только как мощное средство в подготовке методических материалов к уроку (вопросов, тестов, контрольных карточек), но и как инструмент индивидуальной работы с детьми, начинает поиск подходящих компьютерных программ, относящихся к конкретному предмету.

Удобство интерфейса, заложенные в компьютерные программные средства, возможности самообучения, универсальность платформ позволяют учителям делать уверенные шаги в освоении современных информационных технологий. Это имеет самое непосредственное значение для организации процесса передачи знаний, умений и навыков в школе. Еще одной областью обоснованного применения компьютерных технологий в учебном процессе является создание реальных процессов или экспериментов. Компьютерная обработка данных, моделей и демонстрация результатов зачастую может заменить более дорогостоящее оборудование, а иногда является единственным способом

наглядно отобразить какой-либо процесс. Одним из наиболее перспективных направлений использования информационных технологий в технологическом образовании является компьютерное моделирование явлений и процессов. Такими возможностями обладают ряд программ (Дизайнер интерьеров; Виртуальный макияж; Компас 3D и др.)

Учет этих особенностей информационных технологий будет способствовать повышению эффективности их использования в учебном процессе на уроках технологии.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**ГУММЕТОВА А. Ю.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 61

Цель образования в начальной школе – продолжение всестороннего общего развития детей с учетом возросших возможностей, становление основ теоретического отношения к действительности, специфики школьной жизни наряду с освоением важных учебных навыков в чтении, письме, математике и становлении учебной деятельности.

Применение информационных технологий в процессе обучения в начальной школе дает возможность активизировать познавательную и мыслительную деятельность учащихся. Информационные технологии дают возможность не только изменить формы и методы учебной работы, но и существенным образом трансформировать и обогатить образовательные парадигмы. Изменению подвергаются даже такие фундаментальные навыки, прививаемые начальной школой, как умение читать и писать. Новая грамотность предполагает овладение умением ориентироваться в информационных потоках, в среде мультимедиа, создавать гипермедиа объекты. Современный человек еще в школе должен научиться читать и писать, ориентируясь на мировое информационное пространство.

Во-первых, детям младшего школьного возраста трудно ставить перед собой дальние цели, стимулирующие активное участие ребенка в учебном процессе. Престижная работа, успешная карьера, овладение многовековым опытом человечества для семилетнего ребенка не являются актуальными. В связи с этим, учитель для повышения мотивации использует близкие цели: научиться складывать и вычитать, не огорчить маму, читать быстрее соседа по парте и т.д. Трудность в том,

что дети становятся все более и более инфантильными, поэтому и эти цели могут не стать для ребенка стимулирующими. Учитывая, что основным видом деятельности детей семи-девяти лет является игра, можно предположить, что именно компьютер с его широким спектром возможностей интерактивного взаимодействия поможет решить обозначенную выше проблему. Современные компьютерные системы обучения ставят перед ребенком реальную, понятную, вполне достижимую цель: решишь верно примеры – откроешь картинку, вставишь правильно все буквы – продвинешь ближе к цели сказочного героя. Таким образом, в процессе игры у ребенка возникает положительная мотивация усвоения знаний.

Во-вторых, обучение в начальной школе – это тот фундамент, на котором будет строиться вся дальнейшая деятельность человека. Перед учителем стоит ответственная задача – добиться усвоения программного материала в полном объеме каждым ребенком. Учитывая разный уровень подготовки школьников, различия в развитии памяти, мышления, внимания, учитель, тем не менее, вынужден ориентироваться на средний уровень готовности учащихся. В результате большая часть учащихся достаточно активно работает на уроке. Общеизвестны проблемы, возникающие с обучением школьников, имеющих более высокий либо низкий уровень мыслительной деятельности, а также пропустивших занятия по болезни. Одним из способов успешного обучения этих категорий учащихся может быть применение компьютерных обучающих систем на уроке. Учащиеся с высоким уровнем мыслительной деятельности могут при помощи компьютера знакомиться с новым материалом, получая новые сведения или углублять свои знания, выполняя упражнения повышенной сложности. Учащиеся с заниженным уровнем мыслительной деятельности могут работать с компьютером в индивидуальном темпе, не замедляя продвижения класса по программе. Дети, пропустившие занятия, могут ликвидировать пробелы в своих знаниях на отдельных этапах урока либо во внеурочное время.

В-третьих, применение на уроке компьютерных тестов и диагностических комплексов позволит учителю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать.

На сегодняшний день самой серьезной проблемой обучения становится оптимизация учебного процесса в школе вообще и в начальной школе в частности. В начальной школе курс информатики должен носить развивающий, прикладной характер, органично входить в жизнь ребенка в рамках обучения в начальной школе. Учитель,

преподающий одновременно русский язык, литературу, математику, естествознание, музыку, труд, физкультуру и т.д., как никто другой готов к освоению процесса интеграции различных предметов и технологий. Ему только надо самому понять и принять те неограниченные возможности, которые предоставляет компьютер, хорошее программное обеспечение и преподаватель информатики. Различные объективные причины (старые традиции, требования программы и т.д.) мешают учителю изменить себя. Занятия на уроке информатики вместили в себя все то, что с трудом помещается в традиционные школьные уроки. Программное обеспечение, которое предлагается ребенку, может повысить его школьную мотивацию. Каким образом? Для полноценного общения ребенка с компьютером ему (ребенку) необходимо применить все те знания и умения, которые он получил на других уроках. Так возникла идея интегративных цепочек. Буквально с первых занятий в компьютерном классе ребенку надо найти на клавиатуре клавиши со стрелками и начать их использовать, а это значит, что он должен непроизвольно вспомнить уроки математики, на которых повторяли то, что ребенок принес из дошкольного детства: ориентация в пространстве и на плоскости. Тут же возникла первая интегративная цепочка: математика – информатика.

Учителю информатики стало трудно без учителя начальной школы (очень много вопросов возникает и при подготовке к уроку и во время его проведения), а учителю начальной школы стало необыкновенно интересно, как его ученики справляются с заданиями, чего они еще не знают, чтобы легко продвигаться вперед. У учителя информатики по ходу работы возникает много таких ситуаций, когда ребенку стоит только предложить помощь – и он успешно будет продвигаться вперед. А ведь преподаватель информатики не всех детей хорошо знает, не все тонкости программы начальной школы ему знакомы. Поэтому хрупкое равновесие успешной и приятной работы на уроке в компьютерном классе легко может нарушиться. Для того, чтобы этого не произошло, необходимо создать общее календарно-тематическое планирование, найти те точки соприкосновения фактического материала, которые позволят детям изучать и закреплять материал, полученный на общеобразовательных предметах. Несколько примеров интегративных цепочек: математика – информатика; технология – информатика; иностранный язык – информатика; русский язык – информатика; изобразительное искусство – информатика.

Существует идея проведения совместных уроков двух преподавателей одновременно. Два учителя работают вместе на уроке, в период его планирования и обсуждения результатов по итогам занятий.

На таких занятиях проявился еще один важный, на наш взгляд, аспект. Ребенок чаще всего находится в классе в обстановке, хорошо знакомой и ему, и его родителям, да и бабушке с дедушкой, а именно: парта, стул, ребенок сидит за партой, парты стоят ровными рядами, дети сидят в затылок друг за другом; лицом к ним, в центре у доски – учитель (стоит, сидит за столом или ходит монотонно вдоль рядов, заглядывая в тетради). Вся эта обстановка дисциплинирует и завораживает, но через некоторое время становится скучно – хочется перемен. Психологи рекомендуют чаще детей пересаживать с места на место, меняя таким образом для них мизансцену. Здесь ведущая роль – у учителя, а у ученика – ведомая, что бы мы ни придумывали (диктанты с комментариями ребенка для всего класса или что-либо в этом роде) – мы их погружаем в искусственно созданную ситуацию псевдосамостоятельности. Принципиально другая ситуация на занятиях в компьютерном классе. Ребенок оказывается один на один с машиной, которая послушно выполняет команды ученика. Чаще всего расположение мебели и машин таково, что ребенок сидит спиной к учителю, который ходит по классу и спокойно, неторопливо, без нервозности предлагает детям свою помощь в управлении машиной. Ребенок спокоен, сосредоточен, он сиюминутно видит результаты своего труда, он часто должен принимать самостоятельные решения для того, чтобы справиться с поставленной задачей. Наблюдения показывают, что ребята выходят после таких занятий не уставшими, а вдохновленными.

## **ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КАК ПУТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ**

**УРАНОВА Г. В.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 61

Улучшение технического оснащения школы даёт новые возможности учителям иностранного языка в обучении иноязычной культуре. Телевидение, видеомагнитофонные записи, интернет дают нам источники погружения в языковую атмосферу. Одна из наиболее привлекательных возможностей проникновения в языковую среду – это интернет, который позволяет выполнять главное условие коммуникативного метода – общению следует обучать только через общение.

Уроки с применением интернета можно использовать в допол-

нение к любому действующему учебно-методическому комплексу для учащихся любого класса и любого уровня, но учитель и учащиеся должны быть подготовлены для работы во «всемирной паутине».

Интернет позволяет не только получать познавательную информацию, но и является способом иноязычного реального общения в письменной форме с носителями иностранного языка, создаёт реальные условия обучения. Такой процесс является мотивированным, целенаправленным, ситуативным, информативным, новым, позволяющим получать и использовать знания об иноязычной культуре. Одним из методов работы с использованием интернета является метод телекоммуникационных проектов.

Телекоммуникация – передача информации на расстояние электронными средствами. Компьютерные телекоммуникации – передача информации с одного компьютера на другой в любой точке земного шара. Компьютерные коммуникации позволяют учащимся и учителям из разных стран мира общаться друг с другом. Основной формой организации учебной деятельности учащихся в сети стал учебный телекоммуникационный проект. Проблема, заинтересовавшая учащихся и учителя, требует для своего решения сбора многих фактов, которые невозможно в нужном объёме собрать в регионе. Например, сделать дайджест политических и культурных событий в Германии, Америке, Франции. С помощью компьютерных телекоммуникаций можно провести данный проект не только с партнёрами своего класса, но даже с партнёрами из других стран мира и вступить в полемику по данным событиям по электронной почте. Такие совместные интернет-проекты обладают уникальной ценностью. Они связывают детей разных стран мира, раздвигают стены класса и делают лабораторией весь земной шар. Учебный интернет-проект – это прежде всего совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность учащихся партнёров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель – исследование какой либо проблемы, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата.

Тематика интернет-проектов должна быть такой, чтобы её выполнение требовало привлечение свойств компьютерных телекоммуникаций. Телекоммуникационные проекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения:

- предусматриваются множественные наблюдения, требующие сбора данных в разных регионах, для решения поставленной проблемы;
- предусматривается сравнительное изучение, исследование явления, факта, события, имеющих место в различных местностях, для выявления определённых тенденций и принятия решения;



- для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы;
- предполагается совместная творческая разработка темы;
- предполагается провести увлекательные приключенческие совместные компьютерные игры или состязания.

Телекоммуникационные проекты могут быть эффективны только в контексте общей концепции обучения и воспитания. Они всего лишь компонент системы образования. Организация интернет-проектов требует специальной подготовки как учителей, так и учащихся. От учителя требуется:

- умение организовать исследовательскую самостоятельную работу учащихся;
- переориентация учебно-воспитательной работы на приоритет самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет индивидуальных, парных, групповых видов самостоятельной деятельности исследовательского, поискового, творческого плана;
- умение организовывать и вести дискуссии, направить учащихся на поиск путей решения проблемы, поддерживать положительный эмоциональный настрой;
- практическое владение языком партнёра, достаточная осведомлённость о культуре и традициях народа, государственном и политическом устройстве страны, её истории;
- владение компьютерной грамотностью.

От учащихся требуется: а) знание и владение основными исследовательскими методами; б) владение компьютерной грамотностью; в) владение иностранным языком на своём уровне.

Групповая работа предполагает доброжелательность во всех обстоятельствах, обязательность выполнения всех заданий в оговоренные сроки, взаимопомощь в работе, добросовестность, равноправие и свобода в выражении мысли.

Необходимо не столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач. Надо вырабатывать умение работать в разнообразных группах, исполнять разные социальные роли. Знакомство с разными культурами и разными точками зрения на одну проблему находит выражение в актуальности широких человеческих контактов. Для развития человека значимо умение пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения. Если выпускник школы приоб-

ретают вышеназванные навыки и умения, он оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах.

Типологические признаки проектов: доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий и др.; характер координации проекта: непосредственный, скрытый; характер контактов: класс, школа, страна; количество участников проекта; продолжительность проекта; краткосрочные (1-2 урока), средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочные (до нескольких месяцев).

Учителю необходимо организовывать внешнюю оценку всех телекоммуникационных проектов, поскольку только таким образом своевременно можно отслеживать их эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большей степени зависит как от типа проекта, так и от условий проведения. Если это исследовательский проект, то он включает этапность проведения, и успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать такую деятельность учащихся поэтапно. Это могут быть разнообразные формы поощрения, вплоть до самого обычного: «всё правильно, продолжайте» или «надо бы остановиться и подумать, обсудите». В проектах игровых, предусматривающих соревновательный характер, может использоваться балльная система. Самоконтроль и взаимоконтроль осуществляется самими учащимися индивидуально.

Данный метод позволяет обучать языку как социальному явлению, поэтому работа над проектами имеет не только практический эффект: учащиеся овладевают всеми аспектами иноязычной культуры, но и большую общеобразовательную значимость. Она формирует у учащихся социальную компетенцию – умение самостоятельно действовать в социальных ситуациях; развивает чувство ответственности за конечный результат, умение публично выступить, чтобы доказательно, и аргументировано провести презентацию данного результата.

Таким образом, с помощью телекоммуникационных проектов учитель имеет дополнительную возможность направлять личностные интересы учащихся к программным требованиям Государственного стандарта по иностранному языку.

## **РАЗДЕЛ 5**

### **Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования**

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И УЧИТЕЛЕЙ, ПОБЕДИТЕЛЕЙ КОНКУРСОВ ПНПО**

**ЯКИМЕНКО М. Н.**

г. Магнитогорск, Городской методический центр

Конкурсы приоритетного национального проекта «Образования» выявили образовательные учреждения и учителей, достигающих высоких результатов в обучении и воспитании школьников, реализующих инновационные подходы к образованию. Сегодня первоочередной задачей методической работы является создание эффективной структуры распространения передового инновационного опыта, в основе которой должна лежать организация взаимодействия учителей и школ по сетевому принципу.

Создание системы сетевого взаимодействия по распространению инновационного опыта образовательных учреждений, победителей конкурсов ПНПО в г. Магнитогорске, начиналось с выполнения следующих мероприятий:

1. Формирование банка данных об образовательных учреждениях, победителях конкурсов, о предлагаемом к распространению инновационном опыте.
2. Определение направлений инновационной деятельности, актуальных для развития муниципальной образовательной системы.
3. Формирование муниципального банка данных о видах новшеств, реализованных в образовательных учреждениях, победителях конкурсов, и их ресурсоемкости.
4. Представление информации об образовательных учреждени-

ях, победителях конкурсов, образовательным учреждениям города на ежемесячных семинарах по представлению инновационного опыта школ-победителей.

5. Формирование банка данных потенциальных сетевых образовательных учреждений-пользователей опыта.

6. Определение моделей распространения опыта.

7. Формирование структуры сети образовательных учреждений по распространению передового опыта.

8. Определение формы диссеминации инновационного опыта образовательных учреждений.

Одной из форм диссеминации инновационного опыта образовательных учреждений в г. Магнитогорске является творческая группа. Творческие группы созданы в целях обеспечения реализации национального проекта «Образование» на территории г. Магнитогорска для стимулирования дальнейшего развития образования, получения результатов от введения наиболее эффективных современных образовательных технологий в массовую практику работы учреждений. Они объединяют руководителей и педагогов ОУ, деятельность которых направлена на изучение передового педагогического опыта победителей конкурса приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО). Творческая группа является структурным подразделением городского методического объединения заместителей директоров при МОУ ДПОПКПР «Городской методический центр» г. Магнитогорска, поэтому контроль деятельности творческих групп осуществляет директор ДПОПКПР «Городской методический центр» и руководитель МО заместителей директоров.

В г. Магнитогорске создано 14 групп по распространению передового инновационного опыта на базе образовательных учреждений. Тематика их инновационной деятельности связана с информатизацией образовательного процесса, формированием здоровьесберегающей образовательной среды, организацией работы с одаренными школьниками, интеграцией основного и дополнительного образования, вопросами создания и функционирования школьных сайтов, реализацией личностно-ориентированного подхода к обучению учащихся через введение дистанционных форм обучения на базовом и профильном уровне, созданием условий для успешной социализации личности учащихся и т.д. Их деятельность нормативно закреплена приказом управления образования администрации г. Магнитогорска, положением о творческих группах по обобщению и распространению передового педагогического опыта.

Основной целью работы таких творческих групп является:

- изучение и освоение передового педагогического опыта для совершенствования образовательного процесса, повышения профессиональной компетентности руководителей и педагогов;

- внедрение в практику работы опыта школ-победителей ПНПО, адаптация инновационных разработок к условиям ОУ;

- анализ результатов деятельности по использованию передового опыта.

К основным задачам участников творческой группы относятся:

- изучение передового опыта и литературы по данной проблеме;
- проектирование процесса совершенствования образовательного процесса;

- проведение экспериментальной апробации проектов (моделей) как собственных, так и разработанных другими группами;

- разработка методических рекомендаций на основе результатов, полученных в группе.

Взаимодействие образовательных учреждений в данном направлении не может быть односторонним и предполагает цикличность встреч, наличие плана двусторонних мероприятий, убеждающих, что опыт правильно использован и успешно внедрен. В каждой школе-победительнице конкурса назначен ответственный за диссеминацию опыта, чаще всего это заместитель директора по инновационному направлению работы. Именно он и является руководителем группы по диссеминации опыта, а представители школ-реципиентов – ее членами.

Периодичность работы таких творческих групп – не менее одного раза в месяц, длительность их существования зависит от величины необходимого периода времени для освоения опыта. Заседания творческих групп протоколируются (указываются обсуждаемые вопросы, фиксируются принимаемые решения, рекомендации).

План работы группы может включать в себя следующие виды мероприятий:

- теоретическое заседание;
- открытое мероприятие по представлению опыта;
- обсуждение материалов, необходимых для реализации опыта;
- помощь образовательным учреждениям в разработке плана внедрения опыта, пакета документов внедрения опыта;

- помощь образовательным учреждениям в разработке конкретных мероприятий;

- открытые мероприятия школ-реципиентов;

- мониторинг результатов внедрения опыта;

- подготовка описания внедренного опыта;

- мероприятия по подведению итогов работы группы.

Кроме того, своеобразным отчетом о результатах работы группы может являться папка с методическими материалами, разработанными в процессе функционирования группы.

Деятельность творческих групп строится в различных организационных формах передачи опыта в соответствии с приоритетными направлениями работы:

- выступления учителей и руководителей школ с сообщениями из опыта своей работы;
- различные виды обучающих и деловых игр;
- самостоятельная работа обучаемых на своих рабочих местах;
- открытые уроки;
- семинары-практикумы;
- разовые семинары для руководителей на базе школ-победителей;
- постоянно действующие семинары учителей школы для групп учителей из других школ;
- консультации;
- конференции;
- круглые столы и др.

Творческие группы должны иметь определенную документацию и отчетность:

- нормативно-правовая база работы творческой группы;
- программа (план) работы;
- протоколы заседаний группы;
- функциональные обязанности членов группы;
- банк данных школ и педагогов-членов группы;
- программы мероприятий, проводимых членами группы;
- протоколы проведенных мероприятий (с решением, ФИО ответственных);
- методические материалы, разработанные членами группы;
- мониторинг результатов внедрения опыта;
- отчетная документация.

Творческая группа может вступать во взаимоотношения с методическими службами образовательных учреждений, городскими методическими объединениями, методической службой муниципального органа управления образованием, межшкольными методическими центрами и другими структурами, способствующими реализации задач его деятельности. Взаимоотношения творческой группы с другими структурами системы образования осуществляется на уровне руководителя

городского методического объединения заместителей директоров.

В конце каждого учебного года, а также в конце необходимого периода времени для освоения опыта творческая группа проводит анализ своей деятельности.

Информация о периодичности встреч, конкретных датах совещаний предоставляется в ежемесячных планах работы Городского методического центра. На сегодняшний день каждая группа имеет план работы на 1 полугодие 2008 г., информационный банк данных о членах группы, методические материалы, разработанные в результате первых встреч. Материалы, разработанные творческими группами, выкладываются на сайте Городского методического центра в разделе «Проект «Образование» (<http://www.gmc.mgn.ru>).

Городской методический центр осуществляет методическое сопровождение развития сети образовательных учреждений по распространению передового опыта. Мы надеемся, что выбранная нами форма распространения, позволит решить ряд проблем, которые существенно замедляют темпы инновационных преобразований в образовательных учреждениях города.

## **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛА В РАМКАХ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»**

**ШАТАЛОВА О. В.**

г. Стерлитамак, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
гимназия № 1

Участие в конкурсе лучших учителей России – это диагностика профессиональных качеств современного учителя. Приоритетный национальный проект «Образование» (как принято называть – ПНПО), объявленный по инициативе Президента РФ, одним из направлений представил конкурс лучших учителей Российской Федерации. Ко времени участия в конкурсе в «педагогическом багаже» уже были более 15 лет работы, десятки замечательных выпускников, в том числе призеров и лауреатов конкурсов и олимпиад различного уровня, выпуски трех профильных классов, городская и республиканская победы в профессиональном конкурсе «Учитель года», защита кандидатской диссертации, опыт руководства гимназической кафедрой. Но конкурс ПНПО позволил на все это взглянуть под несколько другим углом зрения. В последнее время много говорят о том, как сделать совре-

менное обучение качественным и эффективным. Без учителя – современного, креативного, мобильного – сделать это практически невозможно. И конкурс лучших учителей РФ позволил провести эту диагностику: сейчас понятно, что вкладывает государство в понятие «лучший учитель».

Необходимость внимательного изучения документов ПНПО, обозначение основных критериев участия, а затем отбора, подготовка документации, доказательной и достоверной, обобщение и презентация собственного опыта – вот основные шаги прохождения конкурса. Необходимо заметить, что именно эти этапы являются диагностикой профессиональных качеств современного учителя. Умение анализировать, представлять необходимую информацию в научно-популярной форме, быть доказательным, использовать достижения информационных, в том числе компьютерных, технологий – все это в руках современного педагога. Быть учителем в современной школе – задача не из легких, а успевать соответствовать и быть всегда на голову выше, чем твои собственные, очень быстро меняющиеся ученики – еще сложнее.

Современное образовательное пространство открывает новые возможности и горизонты. Поэтому в 2004 г. пробовала свои силы в профессиональном конкурсе «Учитель года» – и стала призером Республиканского тура, а в 2005 году испытала себя на поприще научного изыскания: защитила кандидатскую диссертацию в докторском диссертационном совете БГУ. Думаю, что для современного учителя-филолога – это не суть разные дороги. Это единый путь совершенствования себя, а вместе с собой возможность роста и моих учеников.

Моя гимназия, где тружусь более 17 лет, работает в режиме многопрофильного общеобразовательного учреждения. Специализированное обучение, профильное – все это напрямую связано с формированием предметного мышления, для меня как филолога важно развитие лингвистического мышления, становление языковых компетенций гимназистов. Система лингвистического образования призвана при благоприятных условиях формировать человека языкового, способного выражать мысли грамотно, четко, выразительно. Не всегда легко выразить свою мысль ясно, точно и образно. Этому нужно учиться – учиться упорно и терпеливо. Писатель Алексей Николаевич Толстой говорил: «Обращаться с языком кое-как – значит, и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно». Проблема развития лингвистического мышления в современном мире напрямую связана с формированием личности, поскольку грамотная и правильная речь (устная и письменная) наиболее точно передает уровень развития человека, степень его образованности.



Понятие «лингвистическое мышление» является наиболее актуальным при современном подходе к проблемам обучения языкам, развития учащихся и формирования их интеллекта. Мышление как умение выстраивать представления, суждения, понятия имеет свойство подвергаться формированию; способность рассуждать и мыслить должна развиваться при обучении. Это одна из актуальных задач современного образования. Мне близка классическая точка зрения, согласно которой мышление находится в единой связи с языком, она так выражена В. фон Гумбольдтом: «Хотя мы и разграничиваем интеллектуальную деятельность и язык, в действительности такого разделения не существует».

Языковая культура – часть общей культуры человека, потому формируя языковую компетенцию, развивая лингвистическое мышление, мы предлагаем пространство будущего самодвижения сегодняшнему ученику. Следовательно, «преподавать язык – значит преподавать культуру» (А. А. Леонтьев).

Современный стандарт образования в предметной языковой области выстраивает стратегию формирования не только языковой и коммуникативной компетенций, но и что особенно значимо – компетенции лингвокультурологической. Этот взгляд позволяет формировать у школьников новый образ языка: язык – знаковая система и феномен культуры. Одним из важных вопросов является логико-философский подход к изучению соотношения языкового значения и культурного смысла, выраженного в текстах (связь языка, литературы и культуры народа). Исходя из вышесказанного, следует внимательно и поэтапно реконструировать образовательную ситуацию в современной социокультурной среде. Введение программы элективного курса «Язык и культура» позволяет в зависимости от профильной направленности глубоко изучить те вопросы, которые отражают специфику профиля. На примере сложившейся за полтора десятилетия в гимназии № 1 г. Стерлитамака системы работы по филологическому образованию школьников следует утверждать, что культурологическая компетенция, формируемая в урочных и внеурочных формах, на занятиях специальными и элективными курсами, позволяет выстроить концепцию лингвокультурологического образования.

Конечно, для меня важно не только накопить некий опыт и сформировать представление о современном преподавании, но и передать это наработанное коллегам. Всегда охотно обучаюсь сама (курсы повышения квалификации: 1995-97 гг. (Самара), 2001 г. (Стерлитамак), 2003 г. (Уфа), 2005 г. (Стерлитамак), 2007 г. (Москва); дистанционные курсы БИРО (Уфа), а еще с желанием работаю с педаго-

гами: и в режиме образовательного городского и республиканского форумов, и на многочисленных семинарах, которые проводит наша гимназия для учителей города и Республики, и на выездных семинарах в другие городские и сельские школы, а также на постоянно действующем трехгодичном цикле авторского мастер-класса.

Организация работа мастер-класса требует особой кропотливой и внимательной работы. Ведь нет более требовательной и более сложной аудитории, чем учительская. Первый год мастер-класса – работа по ознакомлению с технологией развивающего обучения русскому языку; второй год – этапы создания исследовательской работы школьника на лингвистическую тему; третий год – подготовка к олимпиадам и конкурсам разных уровней и форматов.

«Языки – это иероглифы, в которых человек заключает мир и свое воображение. Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем, и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку язык в отчетливых и действенных чертах дает нам различные способы мышления и восприятия», – утверждал великий философ В. фон Гумбольдт. В соответствии с пониманием современных требований компетентностной парадигмы, с 2007 г. по моей инициативе в гимназии апробируется программа «Единое лингвистическое образование гимназистов», что является гармонизацией вопроса филологического образования учащихся гимназии. Еще в 2000 г. кафедрой русского языка и литературы гимназии была запущена авторская образовательная программа «Гимназическое литературное образование», рассчитанная на учащихся 8–11 классов разных профилей обучения.

Именно учитель – тот проводник, который точно проведет ребенка через все препятствия современного обучения. Ведь по утверждению известного психолога А. Н. Леонтьева, «природные задатки у разных людей – разные <...> Неспособность есть результат несформированности способностей». По мнению психолога, особую роль у человека играет научение, овладение (то, что у животных передается только через наследственность, у человека – главным образом, через усвоение). «При разных задатках могут быть сформированы в существенном отношении одинаковые способности». Таким образом, по мнению ученого, происходит компенсация задатков. И здесь уже вступает вопрос о приоритетах образовательных технологий.

На современном этапе преодолевается ограниченность просветительской модели традиционного обучения и осваивается научно-гуманистическая система. В связи с этим более десяти лет как система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова обрела свое

заслуженное место в практике гимназии. Именно технология развивающего обучения, ведущая ученика к освоению общего способа действия, позволяет ставить в обучении широкие надпредметные цели. Поэтому так близка мне по духу эта технология: ведь язык – это строгая логика и четко организованная система.

Формирование лингвистического мышления школьников сопряжено с развитием личности посредством познания мира через языковые закономерности (системность, уровни, др.). Всегда заметно по тому, как говорит человек, что он говорит, каков его лексический запас и грамматический строй произносимых им высказываний, каков уровень развития этой личности.

Конкурс в рамках ПНПО позволил мне, как учителю, «взвесить» свои возможности, увидеть свой рейтинг на фоне учителей республики (это очень важно для адекватной самооценки профессионала). Учитель, как никто другой, нуждается сейчас в помощи своего государства. Учитель, как никто другой, сейчас подтверждает старую истину: исход любого благого дела всегда решают профессионалы.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА В ОСТРОЛЕНСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**ЮДИНА В. А.**

п. Остроленский Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Остроленская средняя общеобразовательная школа

Информационная среда школы – это не только использование компьютеров на уроках информатики, но и эффективное применение информационных технологий во всем образовательном процессе. Современные ИКТ предъявляют повышение требований к качеству труда и уровню квалификации администрации и педагогов образовательного учреждения.

На сегодняшний день нам нужна полная, своевременная информатизация для эффективного управления и развития учебно-воспитательного процесса. Этой информацией педагог, воспитатель, руководитель, родитель, ученик будут владеть лишь благодаря развитию процесса информатизации, создающему условия информационного пространства обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, удовлетворенность их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах и услугах; повыше-

ние уровня профессионального и общекультурного развития за счет совершенствования системы образования.

На сегодняшний день школа имеет 35 компьютеров и 3 ноутбука, из них 27 участвуют в учебном процессе, 20 доступны для учащихся на уроках. Имеется 8 АРМов в предметных кабинетах и библиотеке. Локальная сеть создана только в кабинете информатики и объединяет 10 компьютеров, установленных в этом классе.

Проблема заключается в создании локальной сети, объединяющей все имеющиеся компьютеры в школе.

Школа подключена к Интернету. Подключение школ к Интернету является бесплатным, доступ круглосуточным. Трафик оплачивается за счет средств федерального бюджета.

Учителя школы регулярно проходят переподготовку и повышение квалификации в специальных учебных центрах (Интернет-Центр, ММЦ в с.Фершампенуаз), за 2006-2007 гг. прошли курсы 31 из 33 учителей (93,6 %), регулярно участвуют в семинарах проводимых районным ММЦ и оказывают помощь в их проведении. Из 33 работающих учителей 21 (60 %) систематически приобретают, обмениваются, копируют обучающие программы, цифровые учебные материалы.

В школьной медиатеке 163 диска по всем предметам, каждое МО школы создает по своему предмету диск со своими уроками. За три прошедших месяца проведено более 400 уроков с применением ИКТ.

Современное техническое оснащение кабинетов, наличие систематизированной медиатеки, разнообразных высококачественных цифровых образовательных ресурсов позволяют педагогам школы достигать высоких результатов уровня образованности учащихся, а также делают востребованным среди коллег опыт их творческой деятельности.

Опытом работы по использованию учебных материалов нового поколения и разработке путей их встраивания в образовательный процесс неоднократно делились на семинарах руководителей образовательных учреждений района, заседаниях районного методического объединения учителей: В. К. Саперова, В. Г. Леонтьева, Е. С. Киртьянова, Н. И. Горбунова, Л. П. Букасева, В. В. Васильева, Н. Г. Семенова, Т. Н. Уразова.

Работы В. К. Саперовой, В. Г. Леонтьевой, Н. И. Горбуновой помещены в педагогическую копилку в сайте Интернета.

Работа педагогов нашей школы оценена Президентской премией РФ (В. Г. Леонтьева, учитель истории и обществознания, 2006 г.) и премией губернатора области (Е. С. Киртьянова, учитель математики 2007 г.)

С целью получения постоянной методической, информационной и технической поддержки, а также доступа к современным образовательным ресурсам учитель истории и обществознания школы, лауреат президентской премии РФ В. Г. Леонтьева приняла участие в разработке проекта «Лучшие проекты с использованием ИКТ в Интернет-музее «Родной край», «Культура, искусство и традиции». Проект одобрен и в настоящее время учитель работает над его реализацией. При проведении муниципального семинара по краеведению в октябре 2006 г. на базе ММЦ в с. Фершампенуаз «Лучшие проекты по краеведческой работе с использованием ИКТ» В. Г. Леонтьева провела открытый урок по теме «Нагайбакский край, туристические поездки, традиционная кухня».

Большое внимание уделяет учитель обществознания В. В. Васильева проектной деятельности с учащимися школы. На протяжении трех лет они отправляют проектные работы и принимают участие в конкурсах областного и федерального уровня. Только в этом году были разработаны проекты: «Я гражданин России», «Изучение этнографического наследия, на примере жителей Нагайбакского района», «История семьи». На базе школы методистами районного ММЦ был проведен семинар «Разработка методики использования АРМ учителями-предметниками».

Администрация школы постоянно использует ИКТ для решения задач школьного производства и планирования, сбора, обработки и представления информации об учебном процессе, проведения педагогических советов и совещаний. Школа работает по внедрению программы «ХроноГраф. Школа 2.5» для обеспечения автоматизации деятельности, которая даст возможность создания базы данных образовательного учреждения, автоматизации кадровой работы, систематизации данных об учащихся, администрирования учебно-воспитательного процесса, автоматизации финансовой и хозяйственной деятельности.

## РАЗДЕЛ 6

### **Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении**

#### **ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС И ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**КВАСНИКОВА Н. М.**

г. Череповец, Череповецкий государственный университет

Проблема выживания отечественных образовательных учреждений в стремительно меняющейся окружающей среде стоит очень остро, образовательные учреждения вынуждены быстро адаптироваться к изменениям внешней среды. Социальный заказ на гибкость, мобильность образования, его направленность на удовлетворение быстро меняющихся потребностей определяет необходимость активизации деятельности образовательных учреждений в поиске и реализации инновационных идей. На процесс освоения новшества и его результативность влияет множество факторов – внутренняя и внешняя среда, условия, ресурсы, отношение персонала к реализуемому новшеству и т.д. Однако значительное влияние на ход и динамику инновационного процесса оказывает стадия жизненного цикла, на которой находится образовательное учреждение.

Жизненный цикл любой организации (учреждения или предприятия) отражает ее эволюцию от замысла до исчезновения организации как отдельной сущности. Для организации в общем виде жизненный цикл представляется в виде череды стадий: так называемые детство, отрочество, взросление, старость и умирание. Изменения в организации происходят не по схемам формальной логики, они зависят от множества внешних факторов.

Существующую на сегодня концепцию жизненного цикла организации достаточно сложно применить к образовательным учрежде-

ниям, так как она позаимствована из изучения эволюции товара: замысел и разработка концепции, массовое производство, момент ликвидации средств производства этого товара. Кроме этого, теория жизненных циклов ничего не говорит о государственных организациях, у которых нет персонифицированного создателя, и которые прошли многолетний путь развития в условиях действия плановой экономики. Тем не менее, моделирование развития организации может быть осуществлено с помощью теории жизненных циклов. Таких моделей предложено достаточно много: Грейснера, Доусона, Торбета, модель Катца и Канна, Кимберли, Адизеса и др.

В теории жизненных циклов организаций, предложенной американским исследователем И. Адизесом в конце 1980-х гг., жизненный цикл организации делится на две фазы – рост и старение. Рост начинается с зарождения и завершается расцветом, проходя через такие этапы, как «выхаживание», «младенчество», «давай-давай», «юность». Старение начинается со стабилизации и завершается «смертью» организации, проходя через следующие этапы: «аристократизм», «ранняя бюрократизация», «бюрократизация» (рис. 1). Продвижение от одной стадии к другой происходит в результате разрешения ключевых проблем каждого этапа.

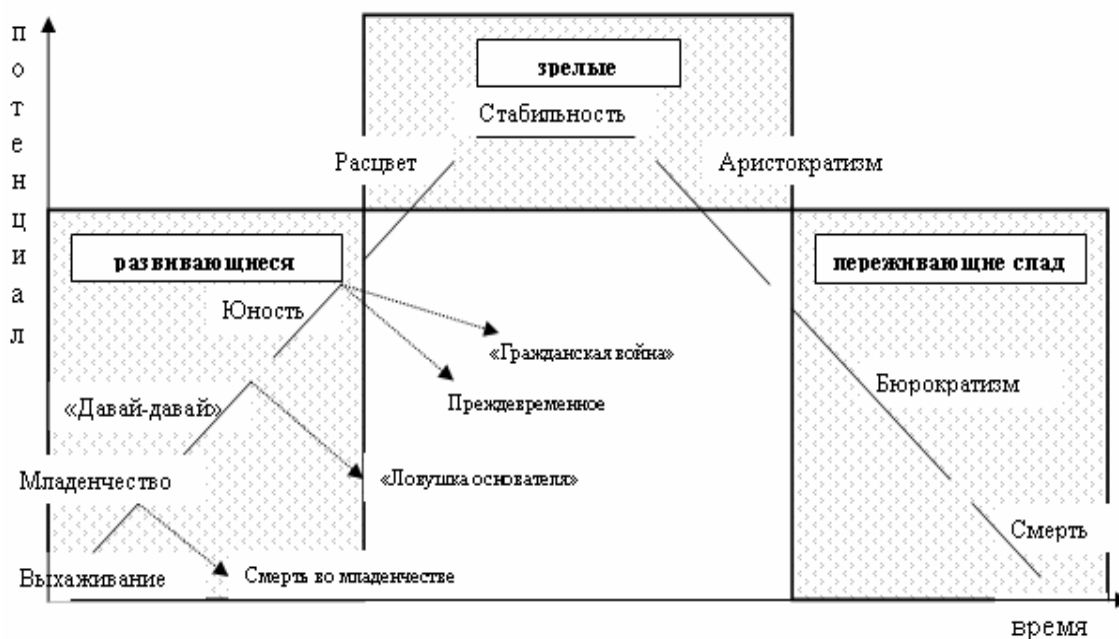


Рис. 1. Кривая жизненного цикла организации по И. Адизесу

Неправомерно считать, что каждое образовательное учреждение будет следовать такой логике развития. Однако определение исходного состояния, в котором образовательное учреждение находится в данный момент времени, позволит составить возможные сценарии

развития как самой организации в целом, так и инновационного процесса в частности.

И. Адизес выделяет два важных параметра жизнедеятельности организации – гибкость и контролируемость (управляемость). Молодые организации очень гибкие и подвижные, но слабоконтролируемые. Когда организация взрослеет, соотношение изменяется: контролируемость возрастает, а гибкость уменьшается. На основе параметров жизнедеятельности (гибкости и управляемости), применив теорию И. Адизеса, можно выделить три типа образовательных учреждений – «развивающиеся», «зрелые» и «переживающие спад».

Развивающиеся образовательные учреждения характеризуются высокой скоростью освоения новшеств. Динамизм инновационного процесса обеспечивается сильным влиянием внешней среды. Организация работает на удовлетворение запросов своих потребителей, в значительной степени зависит от внешней среды и поэтому ориентируется на нее. Внутренняя среда организации находится на стадии интенсивного развития, увеличиваются разнообразные ресурсы (кадровые, материальные, финансовые и т.д.). Периодически между сотрудниками могут возникать самые разнообразные острые дискуссии о путях дальнейшего развития организации. Пиком развития является стадия расцвета, на которой достигается баланс между гибкостью и самоконтролем. Образовательное учреждение на данном этапе характеризуется ориентацией на результат и четким планированием.

На стадии становления организации нововведения, как правило, вводятся непосредственно учредителем. Он же выбирает направления и методы их реализации. На стадии роста организации принятие решения о разработке и реализации нововведения принадлежит непосредственно руководству организации при сохранении централизованного выполнения важнейших контрольных функций.

Зрелые образовательные учреждения характеризуются снижением скорости осуществления инновационного процесса в сравнении с развивающимися образовательными учреждениями. Значительное влияние на это оказывает сопротивление нововведениям части персонала образовательного учреждения, а также увеличение времени на принятие управленческих решений. Влияние внешней и внутренней среды относительно равновесное. Организация устойчива по отношению к воздействию факторов внешней среды, имеет ресурсное обеспечение и обладает возможностями. Она, как и прежде, ориентирована на результат, хорошо организована и управляема, однако в ней возникает меньше конфликтов, чем на предыдущих этапах. Внутренняя бесконфликтность и согласованность, «снижение объема» творческих идей может повлиять на способность организации своевременно реагировать



на запросы потребителей образовательных услуг. Большое значение отводится сформировавшимся традициям. Высокий уровень внутренней организованности, постепенная утрата духа творчества, уменьшение гибкости организации предопределяет сокращение инноваций. Пик зрелости характеризуется дальнейшим снижением гибкости и укреплением старых традиций, ростом формализма в отношениях, преобладают личные интересы в ущерб целям организации. Обладая значительными ресурсами и существующими традициями, функционирование организации осуществляется достаточно успешно.

Образовательные учреждения, переживающие спад, характеризуются возникновением таких проблем, которые приводят к частым конфликтам, ориентация на результат и удовлетворение потребителей отодвигается на второй план. Сотрудники, способные генерировать творческие идеи, уходят или оттесняются на второстепенные роли. Организации, переживающие спад, не способны проводить изменения. Для таких организаций возможны две траектории развития ситуации. Для одних характерно полное отсутствие инновационных идей, организация в данном случае перестает существовать как отдельная самостоятельная единица или сливается с другой, более мощной организацией. Для других угроза существованию образовательного учреждения такова, что персонал объединяет усилия для сохранения организации и вводит новшества. Образовательное учреждение при таком сценарии развития событий проходит этап реформирования, фазы цикла в ее жизни повторяются. На образовательное учреждение, переживающее спад, большое влияние оказывают внешние факторы и позиция учредителя.

В чем же состоит ценность теории И. Адизеса для образовательного учреждения, планирующего освоить новое в содержании, управлении образовательным процессом, технологиях, методиках обучения? Теория жизненных циклов организации Адизеса позволяет не только установить стадию, на которой сейчас находится образовательное учреждение и учесть возможные проблемы и трудности, характерные для данного этапа, но и проанализировать возможные сценарии развития организации в целом, определить наличие самой возможности реализации инновационной идеи. Фазы жизненного цикла организации представляют важную исходную информацию для разработки стратегии управления инновационным процессом. Представление о динамике организации позволит сделать вывод о своевременности тех или иных управленческих решений и правильнее определить конструктивность использования различных управленческих технологий.

Для разных образовательных учреждений длительность стадий различна и часто неясно, на какой стадии находится организация. И

хотя не существует для всех образовательных учреждений единственного верного пути развития и последовательности фаз цикла, понимание общих закономерностей позволяет построить индивидуальную траекторию развития для каждой организации.

В целом, концепция жизненного цикла организации представляет важную информацию для составления прогноза хода инновационного процесса и позволяет:

- оценить характер и тенденции развития инновационного процесса;
- выявить главные (ключевые) для инновационного процесса факторы успеха (последние меняются в зависимости от стадии жизненного цикла образовательного учреждения) и использовать их для наращивания потенциала самой организации;
- оптимизировать структуру организации и привести ее в соответствие с потребностями;
- определить базовые стратегии при планировании программы действий по освоению новшества;
- более точно прогнозировать возможные риски, вторичные последствия от реализуемого новшества.

Определение жизненного цикла образовательного учреждения дает возможность не только определить и использовать сильные стороны организации, нивелировать слабости, но и учитывать особенности поведения организации на данной стадии развития в условиях инновационного процесса. Знание руководителем образовательного учреждения особенностей поведения организации в определенной фазе своего развития, позволит успешно провести нововведение и наиболее полно реализовать потенциал вводимого новшества.

## **ОЦЕНКА ПОЗИЦИИ И ПЛАН ИГРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ШАХМАТИСТОВ**

**ВЕРШИНИН М. А.**

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия  
физической культуры

**БОВАЕВ Ч. А.**

г. Элиста, Калмыцкий государственный университет

Каждому играющему в шахматы постоянно приходится отдавать предпочтение только одному ходу из множества альтернатив. Для того чтобы выиграть партию, нужно играть осмысленно, не переставляя фигуры бесцельно, а для того чтобы играть осмысленно, каждый ход

должен подчиняться намеченному плану для достижения промежуточной цели (конечная цель – дать мат королю противника). Чтобы верно составить план, предварительно нужно оценить позицию.

Оценка позиции – всестороннее изучение особенностей и возможностей позиции, возникшей на доске в ходе шахматной партии, с целью определения плана дальнейшей игры; главный фактор при выборе хода. Включает расчёт вариантов и определение конечного положения, к которому стремится играющий. Как подчеркивал Эм. Ласкер, «все оценки в области шахматной игры основаны на переживаниях шахматиста за доской: Эти оценки являются руководящими. Они служат компасом для шахматиста, плавающего в океане комбинаций» [1].

Современные методы определения оценки позиции предполагают ряд этапов, основными из которых является предварительная или статическая оценка позиции (учёт материального соотношения сил, позиционных факторов – расположение королей, пешечная структура центра, наличие сильных пунктов и слабых пунктов и т.д.) и динамическая оценка позиции (налаживание взаимодействия сил, перспективы развития инициативы, изыскание ресурсов защиты и т.д.).

Статическая оценка позиции используется, прежде всего, для изучения внешних признаков, а динамическая – для выявления скрытых возможностей позиции.

При разнообразии приёмов основной принцип оценки позиции неизменен: от статики к динамике. Способность шахматиста правильно оценить позицию в значительной мере определяет силу его игры. В отличие от оценки позиции шахматистом за шахматной доской (всегда субъективной), под так называемой объективной оценкой позиции (определение понятия введено немецким математиком Э. Цермело) понимают результат партии, продолженной с данной позиции безошибочно играющими соперниками. Иначе говоря, это – максимальный результат, которого каждая из сторон может добиться против любого соперника. Теоретически можно рассмотреть все матовые позиции; все позиции, где после любого хода соперник может дать мат в 1 ход; все позиции, выигранные в 2 хода, и т.д. Поскольку число позиций конечно, конечно и число результативных исходов: все остальные позиции будут ничейными. Следовательно, теоретически, любая позиция имеет объективную оценку, однако в шахматной практике такая оценка для большинства позиций невозможна, поскольку объективная оценка позиции игнорирует происхождение позиции, она может отличаться от оценки той же позиции в конкретной партии; так, если позиция повторилась, то не исключено, что в 1-й раз она выигрывалась, а во 2-й – стала ничейной, так как соперник сможет в дальнейшем восполь-

зоваться правилами 50 ходов или троекратного повторения позиции.

В соответствии с оценкой позиции нужно наметить план действий. План – это последовательность и сроки проведения в жизнь каких-либо дел. План обычно базируется на результатах изучения объекта планирования, он строится на учете ближних и дальних перспектив. Хорошо раскрывает смысл этого понятия «Толковый словарь» В. И. Даля. План здесь определен как «обдуманное предположение, порядок действий для достижения чего-либо». План не только разумно ограничивает объем возможностей и число расчетных вариантов – он целеустремленно направляет мысль шахматиста.

План в шахматной партии обычно рождается в трудных «рабочих» условиях. В зависимости от действий противника он нередко может видоизменяться. Вместе с тем проведение плана требует от играющего огромной настойчивости. Иначе сиюминутные заботы отвлекут от главной стратегической линии.

Важными составными элементами плана являются разнообразные угрозы. Конечно, большей частью они носят тактический характер. Диапазон их очень широк: от непосредственного нападения на тот или иной объект до возможных комбинационных идей. Но за калейдоскопом непрерывно меняющихся тактических угроз нельзя упускать из виду и более стабильные стратегические угрозы.

В ряде ситуаций, где борьба носит маневренный характер и преобладают постоянные позиционные факторы, увидеть стратегический замысел противника несложно. Но сплошь и рядом, подобно тактическим неприятностям, стратегические угрозы могут быть завуалированы, что и определяет их опасность [3].

«Надо вести все операции, заранее имея в виду определенную цель, объект атаки. Плавать без цели – это стратегический конфуз», подчеркивал А. Нимцович [2].

Характерно, что чем слабее шахматист, тем более «широкие» (но, увы, далекие от реальности) планы он строит. С опытом постепенно приходит понимание того, что победы можно добиться, лишь создав определенные условия для решающегося наступления, наметив и осуществив цельный стратегический план [4].

При организации исследования нами был проведен эксперимент в форме решения задач. В нем принимали участие шахматисты от II разряда до уровня мастера спорта. Испытуемым было предложено разработать стратегический план игры в двадцати задачах: 10 предложенных позиций были типичными, остальные позиции относились к разряду нетипичных.

Анализ полученных результатов этого эксперимента позволил

сделать вывод о том, что у шахматистов от II разряда и выше имеется стратегическое мышление. Это подтверждается тем, что даже шахматисты II разряда оперировали понятиями высокого уровня обобщения, причем как обобщениями формально логическими, так и обобщениями эмпирического типа. Это позволило шахматистам II разряда сузить границы поиска плана при исследовании позиции. Понятия «стратегия» и «стратегический план» отсутствовали у второразрядников. Было также отмечено, что второразрядники использовали эмпирические правила при оценке позиции. Эти правила выступали у испытуемых в качестве всеобщих правил. Следовательно, средствами анализа позиции у шахматистов II разряда являлись эмпирические правила и некоторые обобщенные понятия. Испытуемыми не были выявлены основные отношения между фигурами (взаимодействия фигур в позиции), которые составляли содержание позиции. При составлении плана в типичных позициях ни один из второразрядников не указал, что позиция ему известна, что она является теоретической. Планирование носило случайный (эвристический) характер. Шахматистам II разряда не удалось на основании имеющихся средств анализа составить правильный план игры в какой-либо нетипичной позиции. Шахматисты данной спортивной квалификации не рассматривали положения, которые возникнут на доске через несколько ходов. Характерным также было предложение начала реализации выбранного плана без рассмотрения возможных ответов противника. Отсюда следует, что шахматисты II разряда не осуществляют действия прогнозирования и рефлексии. Таким образом, шахматисты II разряда имеют эвристический тип стратегического мышления.

Эмпирический тип опосредования планирующих действий наблюдался при решении задач перворазрядниками. Эмпирический принцип планирования проявился как в общей структуре ориентировочно-поисковых действий испытуемых, так и в способах выполнения каждого из них. Характерным для шахматистов данной квалификации явилось оперирование теоретическими принципами оценки позиции. Во многих позициях перворазрядникам удалось выявить основные отношения между фигурами в позиции, однако тонкости позиции оказывались вне области анализа. Зона поиска стратегического плана ограничивалась слабыми полями или неудачно стоящими фигурами, то есть теми проблемами, которые имели чувственно-наглядную форму проявления. Позиция рассматривалась не в статическом положении, а в динамике. Анализ полученных экспериментальных данных показывает, что мышление шахматистов I разряда опосредуется обобщенными эмпирическими правилами, как выведенными ими самими, так и в

большинстве своем усвоенными из теории шахмат. У испытуемых шахматистов I разряда имеется понятийное мышление. Характерным для перворазрядников было следующее: оценка позиции производилась на основании теоретических принципов оценки позиции, к тому же у испытуемых был определенный собственный опыт, так как в своей практической деятельности они неоднократно применяли свои знания о принципах оценки позиции.

После оценки позиции испытуемые-перворазрядники в типичных позициях при составлении плана обращались к общим правилам действий для позиций этого типа. При этом обобщенные правила в основном являлись выведенными из каких-либо аналитических моделей. Использование правил значительно сужало поисковую область. Обобщенное правило определяло и тип действий. Однако из этого не следует, что использование обобщенных правил исключало творчество.

В нетипичных позициях процесс составления плана происходил по схеме эвристического планирования. Стратегический план игры в нетипичных позициях был найден лишь некоторыми шахматистами. При этом оценивали эти решения как частично верные. Поскольку при правильной оценке позиции и правильном плане, шахматисты не находили оперативного плана – с чего следует начинать реализовывать стратегический план, а отсюда не были рассмотрены и возможные действия противника.

Таким образом, у шахматистов I разряда построение стратегического плана игры является нормой. Хотя порой они принимают тактический план за стратегический, тем не менее, понятия «стратегия» и «стратегический план» присутствуют в их сознании. Мы предположили, что эмпирические правила, опосредовавшие мышление шахматистов I разряда были выведены из аналитических моделей. Этими моделями в шахматах являются типичные позиции и планы игры в них. Достижением испытуемых I разряда являлось то что, проанализировав некоторые позиции, они обнаружили в них основные отношения, схожие с модельными позициями и использовали свои знания об игре в этих модельных позициях при построении стратегического плана игры в заданных позициях. Планы игры в модельных (типичных) позициях являлись средствами выработки решений шахматистами I разряда. При решении типичных позиций испытуемые реализовывали стандартную стратегию, использовали стандартные идеи. Область применения обобщенных правил шахматистами I разряда ограничивалась условиями деятельности, для которой сохранялась адекватность прошлого опыта. Таким образом, характерным для шахматистов первого разряда было различие стратегии и тактики и опора на эмпириче-

ские обобщения при составлении стратегического плана игры.

Оценка позиции у кандидатов в мастера спорта и мастеров спорта значительно отличалась от оценки позиции у перворазрядников выделением главных отношений в предложенных позициях. У всех испытуемых оценка позиции была обоснована, определены функциональные значения и взаимодействия фигур, опорные пункты, слабости свои и противника, дана характеристика пешечной цепи. Испытуемые при оценке типичных позиций указывали, что это типичная позиция. В позициях, не относящихся к разряду типичных, шахматисты давали верную общую оценку позиции, однако не всегда определяли все тонкости позиции. Поэтому планы игры в нетипичных позициях не всегда могли быть построены просто из-за неполной информации о содержании позиции. Анализ результатов эксперимента показал, что знание стратегических идей является реальным средством мышления кандидатов в мастера спорта и международных мастеров. Их мышление опосредуется стратегическими идеями высокого уровня обобщения и более частными идеями, то есть они имеют средства для построения стратегических планов. Эти средства имеются у данной группы испытуемых в действенной форме. Однако были затруднения, связанные с началом реализации стратегического плана. Отличительной особенностью мышления шахматистов данной квалификации было, помимо ориентировки в собственно условиях ситуации, моделирование умственной деятельности противника, в том числе моделирование представленной во внутреннем мире противника умственной деятельности самого принимающего решение. Таким образом, в структуре механизма стратегического мышления у кандидатов в мастера спорта и мастеров спорта наблюдались действия рефлексии, моделирования, прогнозирования, логической оценки вариантов решений. У кандидатов в мастера спорта и мастеров спорта имеется аналитический способ стратегического мышления.

Однако следует помнить, что обобщенное правило дает общую направленность, а составление стратегического плана для конкретной позиции, его детальная проработка требуют творчества от спортсмена. Важнейшим качеством шахматиста является не просто наличие у него большого объема специальных знаний, но и способности к творческому, неординарному решению возникающих перед ним проблем. Выдающихся шахматистов мира отличает развитое воображение, умение воспринимать и осмысливать новое, нетрадиционное. Из вышеописанных результатов эксперимента следует, что уровень мастерства шахматистов существенно зависит от стратегического мышления. Механизмы стратегического мышления различаются по степени

обобщенности средств, используемых при анализе позиции и планировании действий.

Опираясь на результаты этого эксперимента, можно предположить, что если шахматиста обучить основным стратегическим приемам, например: игра с «изолированной» пешкой и против нее, использование преимущества двух слонов, игра с «висячими» пешками и подвижным пешечным центром и т.д., в том числе на основе классических образцов партий ведущих шахматистов прошлого и настоящего, и анализа собственных сыгранных партий, и использованию этих приемов при оценке позиции и составлении плана действий, то уровень спортивного мастерства станет выше.

#### Литература:

1. Ласкер, Эм. Здравый смысл в шахматах [Текст] / Эм. Ласкер. – М., 1964.
2. Нимцович, А. И. Моя система: шахматная блокада. Моя система. Моя система на практике [Текст] / А. И. Нимцович. – М. : Физкультура и спорт, 1984.
3. Суэтин, А. С. Путь к мастерству [Текст] / А. С. Суэтин. – М. : Физкультура и спорт, 1980.
4. Юдович, М. М. План в шахматной партии [Текст] / М. М. Юдович. – М. : Физкультура и спорт, 1982.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ ЛИЧНОСТИ ГИМНАЗИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**ЯСЕНЕВА Л. Г.**

г. Стерлитамак, Муниципальное общеобразовательное  
учреждение гимназия № 1

Инновационные процессы в системе современного образования есть не дань моде, а необходимое условие развития российского государства как мировой и цивилизованной державы. Вполне объяснимо, что в настоящее время воспитание является приоритетным направлением образовательной стратегии нашего государства. Необходимость повышения качества воспитательного процесса личности учащегося общеобразовательного учреждения актуализируется в условиях негативной переоценки общечеловеческих ценностей, влекущих за собой проблемы наркомании, преступности, расовой и национальной нетерпимости



и других асоциальных явлений.

К сожалению, сегодня нравственные постулаты: истина, красота, добро – становятся часто не нормой, а исключением, и понятие «интеллигент» многие вообще считают устаревшим. Но ведь ни для кого не секрет, что человек с высоким уровнем сформированности культуры может успешнее реализовывать свой личностный потенциал в реальном мире, преобразовывая не только собственную индивидуальность, но и окружающую действительность.

Социальное расслоение общества, разрушение сложившихся нравственно-этических норм и традиций, часто негативное влияние средств массовой информации, переход инфраструктуры детского досуга на коммерческую основу послужили причинами ослабления внимания государства к вопросам воспитания подрастающего поколения. Достижение эффективности педагогического воздействия на личность человека необходимо рассматривать как важнейшую задачу воспитания.

Из вышесказанного следует, что сегодня целесообразен поиск оптимальных путей формирования духовно-нравственных приоритетов личности учащегося через сформированность нравственно-этической оценки действительности. Становление нравственных основ человека нельзя рассматривать изолированно от других областей воспитания, таких, как культура, патриотизм, интеллигентность, гражданское самосознание и соответственно, инновационная образовательная деятельность современной школы должна опираться на разработанную модель воспитательного процесса, способную обеспечить успешность её реализацию в практической деятельности.

Воспитание духовно-нравственной личности ребёнка требует создания соответствующих социально-педагогических условий. Нравственность невозможно «навязать» методами штампов и клише, насильственно-разрушительным и волюнтаристским воздействием на личность ребёнка. Развитие нравственных качеств человека через развитие творческих способностей – диалогичный по своей сути процесс сотворчества с природой, социумом, своеобразное позитивное достижение прогнозируемых нами результатов. Развитие творческих способностей ребёнка позволяет сбалансировать разрыв между внутренними мотивами и внешними условиями.

Нравственность – основа деятельности души и результат формирования базисных культурных установок человека, норм социально-адекватного поведения, влияющих на становление ценностных характеристик личности ребёнка. Духовность предполагает же выход за рамки постижимого, то есть стремление к совершенству души. Духовность – идеал, который, как известно, не достигим. Однако, по

мнению И. Канта недостижимость идеала – не повод для не стремления к нему.

Сегодня можно говорить о формировании нравственных приоритетов, как о формировании нравственной культуры человека. Нравственная культура может трактоваться как сложное личностное образование, включающее в себя ответственность за свои поступки и решения, за взаимоотношения с другими людьми, за свои взгляды и убеждения, социальную компетентность и гражданскую позицию. Нравственная культура – понятие интегральное, включающее в себя разные грани общей культуры: экологической, эстетической, коммуникативной, физической и других. Но важным компонентом нравственной культуры является личностно-ценностное отношение к другому человеку, что и предполагает высокий уровень нравственного сознания.

Развитие нравственности особо значимо в период обучения в школе как важнейшего периода социализации ребёнка, и поэтому предназначение гимназического образования состоит не только в накоплении качественной суммы знаний, но и в развитии способностей личности, ее социально-культурных навыков, основ социального поведения. Соответственно в школе ребёнок должен успешно освоить процесс формирования базисных культурных установок, влияющих на становление ценностных характеристик личности ребёнка. В настоящее время каждая школа с большим или меньшим успехом пытается выявить условия эффективного воспитания ребёнка, но, проводя отдельные мероприятия и месячники, невозможно разгадать эту «загадку Сфинкса». К сожалению, далеко не все участники современного образовательного процесса понимают, что критерии качества нельзя подменять критерием факта проведения того или иного мероприятия.

Закономерно, что МОУ «Гимназия № 1» г. Стерлитамак Республика Башкортостан как Школа Интеллекта и Творчества является социально-педагогической системой, где качество образования уже выступает нравственной категорией. Однако это не обозначает, что формирование духовно-нравственной личности в гимназии не содержит в себе сложно разрешимых педагогических проблем. Именно на их решение и направлена данная программа формирования духовно-нравственных приоритетов личности гимназистов.

Реализация программы рассчитана на временной промежуток с 2007 по 2015 гг., то есть срок обучения учащегося в основной школе с 1 по 9 классы и является важнейшим направлением реализации принципов образовательной политики российского государства. Концепция ориентирована на обновление содержания воспитательной системы гимназии на основе научного подхода и анализа достижений со-

временной отечественной и зарубежной практики в области формирования духовно-нравственных приоритетов личности учащегося.

Программа разработана с учётом действующего законодательства об образовании, культуре, физической культуре и спорту, действующих на 1 января 2007 г. Программа определяет цель, задачи, направления совершенствования формирования духовно-нравственных приоритетов личности учащегося и пути их реализации в системе гимназического образования и направлена на успешность процесса социализации молодого человека. Она призвана обеспечить ценностно-смысловую определённость воспитательной системы через совершенствование технологии становления духовно-нравственных приоритетов личности, разработку, апробацию и внедрение перспективного содержания, форм и методов воспитания гимназиста в педагогическую теорию и практику.

Апробация программы в педагогической практической деятельности в сфере воспитания духовно-нравственной личности гимназиста способствует эффективности и результативности процесса реализации прогностической модели выпускника в реальность. Она позволяет разработать оптимальную модель системы воспитания, способствующей становлению позитивных и конструктивных отношений человека в системе Личность – Общество.

Программа формирования нравственных приоритетов ребёнка направлена на развитие его личностных ресурсов. Она определяет основные теоретические подходы к обозначенной проблеме и является ориентиром для творчески работающих педагогов. Более того, программа призвана скоординировать действия всех участников образовательного процесса на всех уровнях: как по горизонтали как показателя наличности воспитательного процесса по обозначенной проблеме, так и вертикали как критерияльного показателя качества её педагогического решения.

В разработанной модели нравственного становления личности гимназиста акцентируется роль творчества. Это не случайно, так как творческая личность имеет широкий круг интересов, изобретательна в инициировании действий, не испытывает дискомфорта от неопределённости и сложности, устойчива по отношению к неудачам. Хотя можно оспорить последнее, мотивируя тем, что творческая личность характеризуется высокой степенью душевной ранимости, тем не менее, при позитивном возобновлении творческих поисков и уровня их результативности, она восполняет дефицит положительных эмоций новыми творческими высотами, успешно преодолевая состояние эмоционального кризиса. Для реализации на практике идеи использования возможности творчества в образовательном процессе личности необходимо создание соответствующих социально-педагогических

условий. Знаменитый педагог, музыкант Г. Нейгауз считал, что создать гения искусственно нельзя, но создать условия для прорастания талантов можно и нужно. Старая притча гласит: чем выше дерево, тем глубже корни.

Таким условием, способствующим раскрытию и развитию творческих способностей, способных противостоять негативному воздействию асоциальной среды, должна стать воспитательная система школы. Не случайно за многовековую историю развития педагогической науки много сказано о значении творчества в процессе становления личности человека. Однако творчество не абстрактное понятие, не автономный объект, а одна из характеристик человеческой деятельности, таящей в себе много нерешённых вопросов, детерминированных взаимодействием социальных и биологических факторов. В том числе одним из таких вопросов является значимость творчества в формировании «иммунитета» к негативному влиянию наркотиков. Совершенно очевидно, что достижения определённого результата воспитательного процесса необходимо сопоставление фактов и выводов об изменениях происходящих с объектом. Такие сведения может дать педагогическая диагностика, ставшая в наши дни областью педагогических знаний. Педагогическая диагностика – это совокупность структурно взаимосвязанных компонентов педагогического диагностирования, включающая в себя типы и виды методик. Достоверность диагностики во многом зависит от цикличности проведения.

Реализация программы была бы не возможна без использования различных диагностик, являющихся индикатором воспитательного процесса и дающих возможность определять его состояние для дальнейшего развития и коррекции развития личности конкретного ученика. Диагностирование воспитательного процесса в гимназии направлено на доминирующие критериальные показатели сформированности нравственных приоритетов личности гимназиста.

Диагностирование предусматривается программой как педагогический инструментальный мониторинг, который, по сути, является лонгитюдным исследованием процесса нравственного становления личности гимназиста, способствующим его верификации. Необходимо отметить, что понятие «мониторинг» в педагогической науке стало рассматриваться относительно недавно. Тем не менее можно сделать вывод, что мониторинг направлен на наблюдение, контроль, коррекцию и прогнозирование воспитательного процесса.

Так, мониторинг «Наркотическая ситуация в гимназии» проводится с 2000 г. и позволяет увидеть степень риска вхождения учащихся в число наркозависимых, соответственно предотвратив данный

процесс при помощи позитивной профилактики наркомании первичного уровня. В гимназии проводятся такие виды мониторинга как «Мониторинг творческой активности гимназиста» (авт. Л. Г. Ясенева), «Мотивация успешной деятельности» (методика Г. Лускановой), «Осознание гимназистом значимости общечеловеческих ценностей» (методика Рокича в адаптации Ядова).

Приходится констатировать, что на сегодняшний день динамика социокультурной реальности предполагает привлечение не только родителей и педагогов, но и общественных организаций, социально-культурных институтов для реального взаимодействия в решение данного вопроса. Насколько успешным будет этот процесс, зависит не много, не мало, а жизнь человека.

Вполне объяснимо, что формирование нравственных приоритетов личности гимназиста предполагает использование мультисекторального подхода, предполагающего расширение образовательного пространства через выстраивание линии взаимодействия с социально-культурными институтами: просветительскими центрами, органами правопорядка, здравоохранения, общественными организациями, средствами массовой информации гимназического, городского и республиканского уровней. Логично, что в современной педагогической науке нравственное воспитание трактуется как формирование нравственного сознания, определяющего поведенческие навыки социального общежития человека, но данный процесс не возможен без взаимодействия с семьёй.

Во все времена семья выполняла ведущие социальные функции: репродуктивную, коммуникативную, регулятивную, экономическую и конечно, воспитательную. Практический и теоретический анализ развития человека подтверждает: чтобы стать воспитанным и актуализировать свои способности, ребёнку необходимо развиваться в благоприятной среде. Семья предоставляет ребёнку поведенческие и ценностные схемы, которые он постепенно моделирует в своём сознании. Но, как правило, он проецирует их не абсолютно, а трансформируя и приспособляя их для себя. Отношения с родителями учащихся гимназии должны выстраиваться на принципах уважения к институту семьи. Тем не менее, в вопросе значимости становления нравственных постулатов родители часто испытывают дефицит компетентности и нуждаются в педагогическом просвещении.

Главная проблема в реализации цели нравственного воспитания учащегося гимназии – избалованность, а вследствие этого – эгоцентризм как возрастная особенность, зачастую переходящая в эгоизм уже как черту характера человека. Все эти не самые «лучшие» характеристики личности приводят к тому, что у ребёнка возникают проблемы общения

со сверстниками, а в старшем возрасте и с самими родителями.

Вполне объяснимо, что ключевой проблемой воспитательного процесса в гимназии становится согласованность личности человека с социальной средой, во многом определяющей его мировоззрение и характер деятельности как социально-значимой личности. Поэтому воспитание должно формировать социальные знания и навыки для успешной реализации в будущей взрослой жизни человека. Координации процесса взаимоотношения между гимназией и семьёй способствует мониторинг «Позитивное отношение родителей к образовательной стратегии гимназии» (авт. Л. Г. Ясенева), который проводится в гимназии 2 года, но уже оправдывает своё предназначение, так как на основе полученных данных педагогический коллектив может прогнозировать и корректировать взаимоотношения с семьёй. Критерии и их виды диагностирования будут способствовать выявлению качественных параметров нравственного развития учащихся: гуманизм, доброжелательность, уважительное отношение к людям, проявление сочувствия, сострадания, обязательность, порядочность, способность к аргументации своей позиции, стабильность нравственных решений, умение выходить из конфликтной ситуации.

Предназначение данной программы в реализации принципа гуманности в образовательном процессе через создание в гимназии среды эмоционального благополучия, способствующей становлению нравственных постулатов, поведенческих навыков, формированию навыков социального общежития, раскрытию личностного потенциала ребёнка. Значимость становления нравственных постулатов личности учащегося должно быть акцентировано в период обучения ребёнка в начальной школе как динамичного и пластичного периода жизни человека.

Именно в это время активна познавательная деятельность, несущая в себе субъективные эвристические установки для творчества, являющегося созидательным качеством личности и влияющим на её моральные и нравственные устои. Констатируя данный факт, можно согласиться с В. В. Давыдовым, считающим, что в сфере существования нравственных постулатов рождается большее количество талантливых и счастливых личностей. Поэтому программа создаёт педагогические условия для позитивного развития личности ребёнка. Для этого учащийся гимназии должен овладеть знаниями, умениями и навыками в определённых сферах социального общежития. Ребёнок должен осознать значимость следующих понятий:

1. Коммуникативность – умение общаться в различных коллективах, так как человеческая жизнь, по сути, строится на общении и другого пути не дано. От уровня сформированности коммуникативной культуры

зависит адаптация и самореализация человека во взрослой жизни.

2. Толерантность – умение ребёнка относиться терпимо и с уважением к любому человеку, независимо от вызывающих у него симпатии или антипатии, вероисповедания, национальности и социального статуса другого человека.

3. Свобода – осознание факта, что свобода понятие относительное и в чистом виде не существующая, так как все мы живём в обществе, заставляющего и обязывающего систематически вступать в различные ролевые отношения.

4. Интеллигентность – как выражение высокого уровня сформированности культуры, заключающаяся, по мнению А. Ф. Лосева, в триаде: «Стремление, познание, чувство».

5. Общечеловеческие ценности (Истина, Красота, Добро) – осознание значимости общечеловеческих ценностей, накапливаемых веками. Ребёнок должен осознать, что истинные человеческие ценности не имеют классовых, национальных, религиозных различий, так как они – общечеловеческие.

Следует отметить, что данные понятия взаимосвязаны и не могут рассматриваться автономно. Программа «Формирование духовно-нравственных приоритетов учащегося в условиях гимназии» должна способствовать усвоению знаний ребёнком из области нравологии, которые должны стать, в свою очередь, инструментом для осмысления жизни: выбор, ответственность, свобода, жизненная и гражданская позиции, деликатность, честь, долг, правило, права и обязанности, соглашение, конфликт, насилие, великодушие, взаимопомощь, героизм, традиция и другие.

Программа создаёт условия для осознания данных понятий и реализации их учащимся в различных жизненных сферах. В системе основного образования оно проходит на внутрепредметном и межпредметном уровнях, в первую очередь на уроках литературы, мировой художественной культуры, культуры Башкортостана, музыки, изобразительного искусства, русского, башкирского, английского языков. Хотя следует отметить, что данный процесс характерен в большой или меньшей степени для всех школьных образовательных предметов.

Далее усвоенный уровень знаний закрепляется и расширяется на внутреинтеграционном уровне на классных беседах, диспутах, ролевых игр, коллективных творческих (КТД) и коллективных социальных (КСД) делах и других формах, в целях эффективности и оптимизации выстраивания системы воспитательной работы с учащимися. Таким образом, эффективность формирования духовно-нравственных приоритетов учащихся обеспечивается реализацией комплекса педагоги-

ческих условий, являющихся необходимыми для данного процесса, где мониторинг, основанный на продуманной диагностике воспитательного процесса, открывает перспективу вероятностного повышения качества образовательного процесса.

Таким образом, можно констатировать, что создание организационно-педагогических условий, способствующих успешности моделирования и реализации процесса формирования социально-значимой личности учащегося, существенно влияет на его интенсификацию, обеспечение оптимизации временных характеристик образовательного процесса. Нельзя забывать, что школа для большинства детей является основным местом времяпровождения и одновременно средой взросления, определяющей их дальнейшую судьбу, поэтому взрослые всегда должны помнить, что мы будем в будущем иметь такое поколение, которое сами воспитаем и другого пути здесь не дано.

## **УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ**

**ГАРНИК С. В.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 61

В современной методической литературе под ученическим самоуправлением понимают форму организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающую развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Ученическое самоуправление – это возможность самим учащимся планировать, организовывать свою деятельность и подводить итоги, участвовать в решении вопросов школьной жизни, проводить мероприятия, которые им интересны. Это возможность продемонстрировать уникальность своей личности, накопить опыт общения, преодоления трудностей, испытать ответственность за свои поступки, освоить общественный опыт. Этот опыт будет особенно значим для общества, если он соответствует принципу 10 «Декларации о правах ребенка»: «Растить будущих граждан в полном сознании, что их энергия и способности должны посвящаться служению на пользу другим людям».

Тема самоуправления очень актуальна, так как школа должна обучать не только наукам. Но также она должна научить человека быть самостоятельным, совершать добрые дела, отвечать за свои по-



ступки, принимать решения, защищать свои права. Ученики должны приходить в такую школу, которая может подготовить их к жизни в изменяющихся условиях. Если в школе нет самоуправления, то вряд ли она может идти в ногу со временем.

Рассмотрим уровни ученического самоуправления:

Индивидуальный – ученик. Деятельность личности по добросовестному выполнению поручений формирует добросовестность к порученному делу. Выполнение общественных поручений формирует навык самоконтроля и требовательности к себе. Ученик сам может выбрать себе дело и определить пути его выполнения. Этим характеризуется отношение личности к конкретному делу. Самоуправление, цель которого – адаптация ребенка к жизни в изменяющихся условиях, дает каждому ребенку возможность проявить себя, раскрыть свои способности и познать новое, научиться общению со сверстниками, с младшими и старшими по возрасту. Чем активнее школьник участвует в самоуправлении, тем более высоким оказывается уровень его самостоятельности и ответственности.

Уровень первичного коллектива – класс. Классное самоуправление помогает найти сферы лично и общественно полезной деятельности учащихся, определить круг их обязанностей, укрепляет сферу дружеских отношений, передает опыт демократических отношений, помогает учитывать мнения каждого и меньшинства, помогает учащимся вырабатывать навыки самостоятельной работы.

Уровень развития образовательного учреждения – школьный совет. В него избираются наиболее активные учащиеся из 10-11 классов, входят родители и учителя.

Развитие ученического самоуправления – часть гражданского воспитания, которое стало сейчас актуально. Задачи гражданского воспитания – это воспитать лидера, научить демократическому общению, умению работать в коллективе, развить творческие способности.

Школа должна поставить перед собой задачу научить ребенка социальным умениям:

- осуществлять выбор в рамках принятых правил и быть успешным в выбранной деятельности;
- развивать свои силы и способности;
- понимать и принимать других;
- адекватно оценивать свои силы и способности;
- контролировать себя;
- адаптироваться к социальным условиям.

Мы сможем воспитать субъектов своей собственной жизни только в том случае, если в самом начале жизни ребята почувствуют,

поймут и поверят, что они что-то могут, на что-то способны. Только в сообществе себе подобных ребенок лучше познает правила общежития, самого себя, учится строить взаимоотношения, вооружается более разнообразными способами самопроявления. Эффективность воспитательной работы достигается благодаря сочетанию традиционных и инновационных методов.

Одним из инновационных методов включения учащихся в общественную жизнь является социальное проектирование, которое ориентировано на формирование таких качеств, как чувство социальной ответственности, равнодушие к судьбе Отечества, умение адаптироваться к современным экономическим условиям.

Школа должна быть ориентирована на обучение, воспитание и развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. В плане работы на год одним из главных должен быть раздел воспитательной работы.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ НАГАЙБАКСКОГО РАЙОНА ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

**КОБЕЛЕВА Л. Ю.**

с. Фершампенуаз Челябинской области, Отдел образования  
администрации Нагайбакского района

Унифицированное образование советского времени имело очень четкую экономическую направленность, готовило людей для работы на больших производствах, в огромных коллективах, цели «спускались сверху», работники должны были исполнять то, что им велели, и исполнять эффективно. Сегодня массовое производство, огромные корпорации внедряют новые технологии и поэтому уже не нуждаются в таком количестве людей, как раньше. Движущая сила прогресса – небольшие коллективы, инициативные, целеустремленные люди, ответственные и свободные, которые сами ставят себе цели. Однако современное российское образование переживает кризис, так как технологически не готово к выполнению обновленного социального заказа. Мир профессий претерпел значительные качественные и количественные изменения в связи с требованиями узкой специализации современного производства и сферы услуг.

В настоящее время недостаточно теоретически и методически разработана проблема самоопределения в процессе профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся сельских образовательных учреждений. Представляется, что вышеназванная проблема носит многоаспектный характер: и психологический, и социальный, и педагогический. В нашем исследовании раскрываются пути решения педагогической проблемы самоопределения учащихся сельских школ в процессе предпрофильной подготовки в виде внедрения методики формирования готовности сельских учащихся к самоопределению, содержащую совокупность взаимодополняемых и взаимообусловленных компонентов (моделей) сетевой предпрофильной подготовки, учебно-методический комплект по предпрофильной подготовке («Дневник профессионального самоопределения «Я и моя будущая профессия», методическое пособие для классного руководителя «Мониторинг готовности учащихся к самоопределению»).

Создание любых моделей происходит в зависимости от естественных или искусственно созданных условий (организационно-педагогических, нормативно-управленческих, нормативно-информационных, информационно-коммуникационных и др.), способов и приемов (построение индивидуальных образовательных траекторий, психолого-педагогического сопровождения, профессионального консультирования и т.д.)

К организационно-педагогическим условиям мы относим: подбор кадров, уточнение образовательных запросов учащихся, реализацию организационной модели формирования готовности учащихся к самоопределению, оптимизацию ресурсов образовательной сети территории и общеобразовательных учреждений; разработку и апробацию печатной тетради «Дневник профессионального самоопределения «Я и моя будущая профессия»; организацию подвоза учащихся в «ресурсные центры» для освоения элективных образовательных программ.

К нормативно-управленческим условиям относятся: разработка нормативно-правовой базы введения и управления предпрофильной подготовкой в МОС – договоры, приказы, положения, соглашения, расписания, сметы и т.п.; реализация позиционной модели; разграничение полномочий участников эксперимента по введению профильного и предпрофильного обучения в МОС; разработка методических рекомендаций для классных руководителей «Мониторинг профессионального самоопределения: в помощь классному руководителю».

Для успешного введения предпрофильного образования учащихся в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений разработана позиционная модель. Она реализует восемь струк-

турных соподчиненных функций: 1. Анализ кадровых и материально-технических ресурсов МОС; 2. Изучение общественного мнения, общественного запроса на реализацию предложенной концепции в МОС; 3. Разработка Концепции предпрофильного образования в МОС на основе анализа первых двух этапов; 4. Создание Программы предпрофильного образования в МОС по результатам обсуждения Концепции на заседании Совета директоров; 5. Заключение соглашений с администрацией Муниципального района и ОУ МОС; 6. Проведение обучающих семинаров для руководящих и педагогических работников; 7. Реализация организационно-содержательной модели; 8. Мониторинг результатов и коррекция Программы.

Для установления необходимых связей и отношений между субъектами МОС введено разграничение их полномочий (функций) в процессе введения предпрофильного обучения, в результате можно выстроить вертикально-горизонтальные связи в управлении предпрофильным и профильным образованием в современных административно-правовых условиях МОС. Наличие связей такого характера является одним из главных условий эффективного функционирования сети в современном её понимании.

Управление реализацией предпрофильного образования в сельских образовательных учреждениях, в процессе которого происходит формирование готовности учащихся к самоопределению, осуществляет Совет. В функции Совета входят: согласование компонента образовательного учреждения государственного стандарта общего образования («школьного компонента») и профилей обучения; определение порядка организации и функционирования системы предпрофильного образования учащихся; согласование программы развития образовательного учреждения в части организации предпрофильного образования учащихся; согласование выбора программ предпрофильного обучения и воспитания учащихся; установление режима занятий обучающихся в системе предпрофильного обучения и воспитания учащихся; определение порядка комплектования состава участников эксперимента; рассмотрение отчета о ходе выполнения программы эксперимента и при необходимости ее корректировка; и т.д. На уровне руководства муниципального района районным центром занятости населения рассматриваются результаты исследования муниципального и регионального рынка труда, формируется социальный заказ на профессиональную ориентацию школьников в процессе предпрофильного образования. Основной целью организационной модели является изменение или построение новой организационной структуры сетевой предпрофильной подготовки в условиях создания муници-

пальной образовательной сети.

Механизм реализации организационной модели: в соответствии с учебными планами каждой школе выделено 2-3 часа в неделю на предпрофильную подготовку (в зависимости от 5- или 6-дневной рабочей недели). Все часы концентрируются воедино. Из них 17 часов выделяется школам на решение проблемы «выбора» (элективный курс С. Н. Чистяковой «Мой выбор»), 10 часов на диагностирование интересов, склонностей и способностей (также в форме элективного курса). Остальные часы идут на оплату педагогам, реализующим сетевые элективные курсы на базах «ресурсных центров»: средняя школа и государственное образовательное учреждение начального профессионального образования (УНПО) «Профессиональное училище». Преподавание элективных курсов осуществляется в «Ресурсных центрах», для этого организуется: подвоз учащихся; анкетирование учащихся с целью выявления их образовательных запросов; формирование учебных групп вне зависимости от принадлежности к той или иной школе. При этом учащиеся имеют право свободного выбора элективного курса; свободного перехода с одного элективного курса на другой. Критерии формирования групп таковы: свобода выбора; наполняемость групп (при большом спросе на некоторые элективные курсы максимальная наполняемость 20-25 человек, кроме информатики – 10 человек и иностранного языка 10-15 человек); количество предлагаемых элективных курсов должно превышать рационально необходимое их количество. К преподаванию элективных курсов допускаются все педагогические работники общеобразовательных школ Нагайбакского района и Профессионального училища, а также работники муниципальных организаций, разработавшие образовательные программы элективных курсов. Элективные образовательные программы допускаются к реализации после независимой экспертизы, которая организуется в рамках муниципального и регионального конкурса программ и учебных материалов элективных курсов.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений МОС в рамках профильного и предпрофильного образования реализуется с помощью сетевого учебного плана, который позволяет расширить возможности учащихся в реализации права выбора; оказать психолого-педагогическое содействие учащимся в профессиональном и личностном самоопределении; совершенствовать предпрофильное образование на старшей ступени основного образования; привлечь материально-техническую базу профессионального училища и муниципальных организаций; рационально использовать творческий кадровый потенциал общеобразовательных школ, профессионального училища и муници-

пальных организаций; способствовать обновлению учебных, методических и дидактических материалов, используемых в образовательном процессе; способствовать выявлению, обобщению и распространению передового педагогического опыта; повышать творческую активность и профессиональную компетентность педагогов районной образовательной системы; осуществлять комплексную профориентационную работу с учащимися образовательных учреждений.

Сравнительный анализ особенностей организации элективных курсов в МОС, материалы которой представляют собой содержательную модель реализации предпрофильной подготовки на основе Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. Сравнение осуществляется по условиям обучения в основной школе до 2003 г., в 2004 г. и в настоящее время в условиях МОС. Реализация содержательной модели позволила выявить качественные изменения в содержании реализуемой модели по сравнению с имеющейся практикой. Содержательная модель позволяет провести анализ и констатировать преимущества сетевого взаимодействия сельских образовательных учреждений перед внутрiproфильной моделью предпрофильной подготовки и возможностями базисного учебного плана до 2003 г. практически по всем позициям сравнения.

Рассматривая нормативно-информационные условия, можно констатировать, что одним из оснований построения методики формирования готовности учащихся к самоопределению как совокупности моделей явились результаты анализа социально-экономической ситуации в Нагайбакском муниципальном районе Челябинской области. Анализ социально-экономической системы муниципального района показывает, что район является дотационным; совхозы либо находятся на грани банкротства, либо уже под руководством частных компаний, это ведет к увеличению безработицы; инфраструктура района развита слабо; население уменьшается; материально-техническая база общеобразовательных учреждений, сформированная еще в советские годы, пришла в упадок. Количество выпускников основной школы муниципальных районов за последние 5 лет уменьшилось. Анализ наполняемости классов образовательных учреждений, а также фактор значительной удаленности данных учреждений друг от друга, их слабая материальная база позволяет сделать вывод, что все задачи предпрофильного образования учащихся в отдельно взятом образовательном учреждении решить невозможно. В муниципальных районах, как правило, функционируют более десятка средних и основных школ, учреждений, реализующих общее и профессиональное образование, а в некоторых и Межшкольный учебный комбинат. Интеграция, кооперация материальных и кадровых ресурсов об-

разовательных учреждений, осуществление преемственности образовательных программ позволит решить проблемы организации профильного и предпрофильного образования в условиях МОС. К нормативно-информационным условиям формирования готовности учащихся к самоопределению мы относим также условия разработки педагогическими работниками элективных образовательных программ предпрофильной подготовки.

К нормативно-информационным условиям формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению мы относим: условия разработки педагогическими работниками элективных образовательных программ предпрофильной подготовки; информационная работа с учащимися и родителями; психолого-педагогическое диагностирование учащихся; профориентационное консультирование учащихся психологом и классными руководителями; формирование портфолио учащихся.

Информационно-коммуникационные условия проявляются в необходимости введения информационно-сетевое взаимодействия общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования в рамках предпрофильного обучения. Такая насущная потребность возникла, когда в 2004 г. был проведен социологический опрос в средних школах Нагайбакского района Челябинской области. Опрос охватил 376 человек, из них 193 учащихся, 36 учителей, 147 родителей. В результате выяснилось, что для учащихся и их родителей профессиональное самоопределение является проблемой, требуется психолого-педагогическая помощь в самоопределении. Попытка решения возникших проблем в муниципальной образовательной системе привела к созданию модели предпрофильного образования учащихся в условиях информационно-сетевое взаимодействия образовательных учреждений. Управляющим ядром модели стал созданный в 2005 учебном году Межшкольный методический центр (ММЦ), который начал функционировать в рамках национального проекта «Образование», направление «Информатизация образования».

Система психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки включает: психолого-педагогическое тестирование учащихся под руководством профессионального психолога с целью выявления профессиональных предпочтений, склонностей, способностей и других качеств личности учащихся; классные часы и внеклассные мероприятия с профориентационным содержанием; беседы, консультации с классным руководителем; содействие в решении проблемы «выбора» с помощью элективного курса С. Н. Чистяковой «Мой выбор».

Осуществить пробу «выбора» можно на курсах по выбору. В

2005–2006 учебном году учащимся был предложен на выбор 41 элективный курс, а в 2006–2007 учебном году более 80-ти. При этом осуществлялся подвоз учащихся 9-х классов в «ресурсные центры» по специально разработанному расписанию. Учащиеся после анкетирования посещали выбранные элективные курсы, и им было предоставлено право изменить свое решение и перейти на другой элективный курс. Этим правом воспользовались 12 % учащихся. Кроме этого, разрабатываемые в рамках нашего эксперимента элективные курсы обязательно содержат профориентационную составляющую. Мы использовали в разработке авторских элективных курсов методические материалы, подготовленные для областного конкурса элективных образовательных программ и учебных материалов. Ознакомиться с ними можно в публикациях издательского дома «1 сентября»: газета «1 сентября», приложение «Биология», 2006, № 16, с. 5–11, приложение «Физика», 2007, № 2, с. 13–19.

К информационно-коммуникационным условиям мы относим: непосредственное обучение учащихся на занятиях элективных курсов; разработку и привлечение к информационной работе с учащимися сайта профориентации; организацию системных семинаров для педагогов по проблемам предпрофильного и профильного образования; широкую публикацию результатов исследования и педагогического эксперимента. Общая схема деятельности по организации информационно-сетевой модели предпрофильной подготовки сельских школьников представлена в виде позиционной модели.

Опираясь на виды моделей, выделенные Т. Г. Новиковой, и дополнив их в соответствии с принципами системного подхода, мы в своем исследовании выстраиваем методику формирования готовности учащихся к самоопределению как совокупность взаимодополняемых и взаимообусловленных компонентов (моделей). Это следующие разработанные и реализованные нами модели: организационная модель; позиционная модель; управленческая модель; модель полномочий субъектов эксперимента по введению сетевой предпрофильной подготовки; организационная модель; содержательная модель; структурная модель профильного обучения и предпрофильной подготовки.

Наконец, финансово-экономические условия: подготовка финансово-экономических расчетов (смет расходов на пополнение материально-технической базы, на подвоз учащихся и др.); софинансирование процесса введения предпрофильного обучения в соответствии с положениями договоров и соглашений между муниципалитетом и образовательными учреждениями.

Изучение состояния проблемы формирования готовности уча-



щихся 9-х классов сельских школ к самоопределению в процессе предпрофильной подготовки в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений, проведенное теоретическое и экспериментальное исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы: на основе анализа состояния теории и практики самоопределения учащихся 9-х классов в процессе предпрофильной подготовки определены теоретические предпосылки методики формирования готовности учащихся 9-х классов к самоопределению в процессе предпрофильной подготовки в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений; разработанная методика формирования готовности учащихся 9-х классов к самоопределению в процессе предпрофильной подготовки в условиях сетевого взаимодействия сельских образовательных учреждений, включающая систему способов управления образовательным процессом предпрофильного обучения, способствует формированию готовности учащихся к осознанному выбору профиля дальнейшего образования и повышению уровня готовности к самоопределению в основном образовании.

#### Литература

1. Михайлова, В. П. Организационно-педагогические условия введения профильного обучения в старших классах учреждений общего образования (на примере Московской области) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Михайлова. – Москва, 2006.
2. Афанасьева, Т. П. Модель организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов [Текст] : сб. науч.-метод. материалов / Т. П. Афанасьева, В. И. Ерошин, Н. В. Немова, Т. И. Пуденко. – М. : СпортАкадемПресс, 2005.
3. Немова, Н. В. Управление введением системы предпрофильного обучения девятиклассников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. В. Немова. – М. : АПКИПРО, 2003.
4. Новикова, Т. Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах [Текст] : науч.-метод. пособие / Т. Г. Новикова. – М. : АПКИПРО, 2002.
5. Симонян, Р. Я. Модели предпрофильного образования [Текст] / Р. Я. Симонян // Методист. – 2006. – № 10.
6. Хлебунова, С. Ф. Управление современной школой. Выпуск VI. Профильное обучение: новые подходы [Текст] : практ. пособие для руководит. системы образ., слушателей ИПК / С. Ф. Хлебунова, Н. Д. Тараненко. – Ростов н/Д. : Учитель, 2004.

## **ИННОВАЦИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**МАЛЬЦЕВА Л. В.**

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Приоритетом развития художественного образования в общеобразовательных школах города Краснодара является его переориентация на творческий, инновационный характер учебной деятельности. Обучая школьников основам изобразительной грамоты, навыкам самостоятельного поиска перспективных путей решения проблем, то есть формирование интеллектуального творчества школьников – вот задача, стоящая в центре внимания современного учителя изобразительного искусства. Это означает, прежде всего, принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения школьников основам изобразительной грамоты в общеобразовательной школе, изучая традиции и обычаи кубанских казаков, историю родного края, что отражает особенности нашего Краснодарского края.

Процесс образования идет в направлении разработки различных вариантов его содержания, поиска научного освоения новых идей и технологий, использования возможностей современной дидактики и теории воспитания в повышении эффективности образовательных структур. Современный этап педагогической практики – это переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств школьника.

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа. Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождению культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

Инновации в изобразительном искусстве в нашем Краснодарском крае это прежде всего: 1. Знание истории своего края; 2. Знакомство с декоративно-прикладным искусством Кубани; 3. Знакомство с историческими и социокультурными ценностями родного города. Необходимость ведения активного поиска путей решения существующих в общеобразовательных школах актуальных проблем. Проблема интеграции предметов эстетического цикла в художественных образовательных учреждениях является одной из актуальных в развитии личности школьников.

В нашем Краснодарском крае приобретает направление по «Кубановедению» в общеобразовательных и художественных школах, который значительно расширил тематический план предметов эстетического цикла и в первую очередь – изобразительного искусства. Выбор и апробация современных педагогических технологий, позволяет реализовать инновации. Активизировалась тенденция к использованию традиционного народного искусства в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений Краснодарского края различного уровня. Проводить межпредметные связи на уроках изобразительного искусства (история и изобразительное искусство).

Изучение истории, культурного наследия родного края – Кубани способствует обогащению школьников знаниями региона, в котором они живут, воспитывает любовь к Отчизне, формирует гражданские понятия, помогает уяснить неразрывную связь и единство истории отдельного города, станицы, аула с историей своего края, жизнью страны в целом. Культура кубанского казачества начала складываться с конца XVIII столетия основе двух этнографических групп – южнорусской и украинской. Она обладает своеобразной материальной и духовной культурой. Как мало мы знаем об истории казачества! Это относится к истории казачества вообще и в еще большей степени к истории казаков Кубани. Интерес к истории казачества растет по мере того, как ширяется казачье движение. Мы являемся сейчас свидетелями того, что казачество возрождается и крепнет.

Реальные условия общеобразовательной и художественной школы позволяют на уроках изобразительного искусства школьникам изучать историю и обычаи кубанских казаков, проводить связи изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Из этого следует, что вопросы приобщения подрастающего поколения к художественным, народным и эстетическим ценностям целесообразно строить на основе комплексного эстетического воспитания школьников, где народное искусство является средством создающего благоприятную обстановку для каждого школьника и обеспечения его духовного развития. Эстетическое воспитание также не может быть полноценным без такого важного компонента, как народное искусство, народная культура, которые способствуют формированию личности школьников. Изучение ими национального костюма помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания. Важно изучать опыт своего народа, его традиции, видеть черты национального своеобразия в облике людей, в их одежде, знать историю Краснодарского края, обычаи, тем самым способствуя формированию у школьников их самосознание. Ведь, к

сожалению, мы оказались народом, страдающим утратой исторической памяти и корней. Кроме истории, потеряны еще и традиции, поэтому необходимо на уроках по изобразительному искусству обо всём об этом рассказывать.

В настоящее время наибольший интерес проявляется к декоративно-прикладному и народному искусству, где показана взаимосвязь устного народного творчества, сохранить и передать будущим поколениям секреты и умения народного искусства, традиционные для Кубани. Кубань, в силу особенности своего исторического развития, является уникальным регионом, где на протяжении двух веков взаимодействовали, взаимопроникали и формировались в одно целое элементы культур южнорусских, восточно-украинских и народов Северного Кавказа. На Кубани с давних времен люди занимались различными промыслами и ремеслами. Поэтому можно выделить наиболее распространенные виды народных промыслов и декоративно-прикладного искусства на Кубани. Это гончарное производство, резьба по дереву, вязание, плетение из лозы, вышивание. Люди устраивали свой быт, изготавливали мебель, посуду, украшали свой дом, свою одежду. Нравственные ценности, накопленные нашим народом, нашими предками, не должны забываться, если мы хотим воспитать настоящего хозяина своей земли, родного края, то обязаны все время как бы протягивать животворную нить к «дням настоящим от дней минувших».

На Кубани настали благодатные времена: в городах и станицах возводятся новые храмы и реставрируются старые. Доброй традицией стали празднества по случаю юбилея церквей. Но главное, что отличает современность от, скажем, истории полувековой давности, – в храмах увеличилось количество прихожан. И немалая часть из них – молодежь. С 1987 г. на Кубани не было громких кампаний в церковной жизни, но она текла мощно и неторопливо, как воды великой реки, оживотворяя все вокруг себя. Оглядываясь на то, что сделано за эти годы, можно сказать, что мы стали свидетелями и участниками возрождения Православия на Кубани, хотя работы впереди очень много. Страницы истории земли Кубанской – это особые страницы. Мы прикасаемся к ним и как бы раздвигаем занавесу времен, отделяющих нас от истоков христианства, времен апостольских, и слышим первый призыв. Однако долог был путь к познанию Истины, Свет который засиял через многие столетия. Поэтому изучение истории казачества на уроках изобразительного искусства в школах Кубани необходимо. Учащиеся школ – это будущее нашей малой Родины, которые должны знать историю, культуру и традиции Кубанского казачества. Именно на здоровых и крепких традициях прошлого можно построить и

сформировать достойное современное общество.

Губернатор Краснодарского края Александр Николаевич Ткачев отметил: «Опираясь только на потенциал прошлого, можно строить будущее. Хватит переписывать историю. То, что было создано нашими прадедами, должно быть неприкосновенно. Страшные времена беспамятства и разрушений канули в прошлое. Будущее – за уважительным отношением к реликвиям культуры и истории». Изучение истории родного края способствует обогащению молодежи любовью к Отечеству, формирует гражданственные понятия и навыки, помогает уяснить неразрывную связь и единство истории отдельного города, станицы, аула с историей края, жизнью страны в целом. Традиционная культура Кубани помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания. Кубанское казачество снова в центре внимания. И кто знает, может быть, правы те, кто утверждает, что подлинное возрождение России начнется именно отсюда.

Культура Кубани со своими традициями, обычаями помогает в творческом самовыражении личности, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания молодого поколения. Становления и возрождения национального самосознания молодого поколения через приобщение их к культурному наследию своего народа. Необходимо комплексно включать в воспитательные процессы изучения народного искусства во всем его этнохудожественном многообразии в культуре России. Восприятие произведений народного декоративно-прикладного искусства вызывает эстетические переживания и формирует в сознании школьников уважительное и бережное отношение к культурному наследию своего региона.

#### Литература

1. Бондарь, В. В. К истории войсковых храмов Черномории [Текст] / В. В. Бондарь // Кубанский сборник. – 2006. – № 1.
2. Сметанюк, А. Храмы Екатеринодара [Текст] / А. Сметанюк, М. Петрыкина. – Краснодар : ЭДВИ, 2006.
3. История Кубани [Текст] / под ред. В. Е. Щетнева. – Краснодар : Кубанское книжное издательство, 2004.
4. Ратушняк, В. Н. Родная Кубань [Текст] / В. Н. Ратушняк. – Краснодар : ОИПЦ Перспективы образования, 2004.
5. Ратушняк, В. Н. По страницам истории Кубани [Текст] / В. Н. Ратушняк. – Краснодар : Советская Кубань, 1993.

## **КОММУНИКАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**ТАРАТУХИНА Ю. В.**

г. Москва, Высшая школа экономики

На современном этапе развития научная деятельность предполагает интенсивный обмен информацией теоретического и эмпирического характера. На сегодняшний день, как никогда, этот обмен может быть реализован на основе технологии создания сетевых сообществ. Сетевые сообщества представляют собой сообщества, членами которых могут быть не только люди, но и программные агенты.

С общефилософской точки зрения возникновение и функционирование феномена сетевых сообществ обусловлено переходом от индустриального общества к постиндустриальному. И один из ключевых критериев данного перехода – переход от бюрократических отношений как доминирующей формы к социальным сетям.

Сетевая структура, в отличие от ее бюрократического прообраза, нередко представляет собой систему с децентрализованной иерархией, широким спектром ответственности, формальные отношения в которой отходят на второй план.

Интернет-пространство включает в себя не только компьютерные сети и информационную интеграцию, но, в первую очередь, взаимосвязанных и активно функционирующих в этом пространстве людей вместе с информационными продуктами их активности, зачастую сформированными под влиянием запросов, потребностей и интересов в виртуальном взаимодействии. По сути дела, в сетевом пространстве происходит конструирование некоей социальной реальности нового порядка, включающей в свою сферу не только формально существующие группы, но и интеракцию социально-профессиональных норм и ценностей, воспроизводство организационной структуры интернет-сообществ.

Таким образом, можно утверждать, что сетевое сообщество представляет собой некий феномен, выражающийся в специфической форме социальной структуры.

Сетевые структуры можно рассматривать как дополнительный социальный ресурс, который в определенном контексте начинает доминировать над объективно существующими структурами. Многие реалии нашего времени имеют сетевую природу. Границы сетевого сообщества не всегда четко регламентированы – зачастую они имеют условный характер.

Можно смело утверждать, что сетевые образования играют роль своеобразной надстройки над объективными реалиями. Они выступают как качественно иная форма организации коммуникации между различными социально-экономическими институтами и по сути создают качественно иное, параллельное пространство. Психологическое объяснение феномена сетевое сообщество заключается в следующем: сетевые структуры удовлетворяют потребность людей в социальной защищенности, личных, а не только формальных отношениях, чувстве групповой идентичности и как возникновение и формирование нового типа социально-профессиональных групп.

Семантическое поле понятия «сетевое сообщество» можно определить следующим образом: сообщество здесь является неким собранием людей, находящихся в интеракции и имеющим общие целевые, ценностные и пространственно-временные ориентиры. Совершенно очевидно, что необходимо принимать во внимание тот факт, что вся коммуникация данных сообществ происходит в киберпространстве. Однако очевидно, что объединяющими критериями в любом случае будут выступать общие цели интересы и потребности, общие ресурсы к которым члены сообщества имеют доступ, характерный тип дискурса и тезаурус.

Предпосылки формирования сообществ в Сети во многом связаны с одной стороны, с процессами глобализации и социальной интеграции, с другой – с психосоциальными мотивами и запросами субъекта, сформировавшегося в данную эпоху. Если принимать во внимание точку зрения социальной психологии на причины формирования социальных групп в сети, то доминантой будет выступать стремление личности к достижению определенных целей, что возможно через создание группы. Эти цели, как правило, сводятся к коммуникативной доминанте, на основании которой в сети и организуется группа людей, собравшихся вместе. Таким образом, в сети социальные сообщества строятся на основе чатов, разнообразных форумов и конференций, игровых серверов, которые, собственно и служат целям объединения людей в киберпространстве на основе общения.

В контексте данной работы нас будут интересовать преимущественно научные сетевые сообщества. Научные сетевые сообщества, как, впрочем, и многие другие, по сути своей гомогенны, то есть имеют объединяющий концепт, в рамках которого идентифицируются его участники. Следует отметить, что в данном ключе содержание деятельности сети включает три основных направления, касающихся в первую очередь интегрирующей деятельности, и, как следствие, совместные исследования и проекты, а также просто распространение знаний (информации).

В России априори качественно иная ситуация с нормами сетевого общения по сравнению с Западом, где компьютер стал предметом общего пользования гораздо раньше. Соответственно нравственно-нормативные модели пользования языком были выработаны раньше и носили несколько иной характер. Однако в настоящий момент, принимая во внимание отсутствие четких границ в виртуальном пространстве, было бы несправедливо говорить о некоторых, специфичных лишь для России нормах сетевой коммуникации.

В настоящее время имеет смысл говорить о влиянии информационных технологий на развитие и расширение образовательного пространства. Исходя из этой концепции, имеет смысл дифференцировать образовательное пространство на реальный и виртуальный сегменты.

Очевидно, что с точки зрения структуры и семантики для виртуального педагогического пространства характерна большая неформальность на всех уровнях.

Семиотические и дискурсивные параметры виртуального педагогического пространства имеют следующие специфические характеристики: в первую очередь – это доминанта электронного дискурса, активная роль и распространение сетевых сообществ с характерными формами и жанрами бытования сетевого дискурса.

В семиотических параметрах идет качественная трансформация вербальных и невербальных параметров: они находят свое специфическое выражение в электронном дискурсе.

Наиболее интересное явление в виртуальном педагогическом пространстве представляет собой так называемый феномен «виртуальной личности», что существенно детерминирует коммуникативные процессы в этой сфере. Коммуникативные параметры в виртуальном педагогическом пространстве обусловлены спецификой электронного дискурса и электронной коммуникации.

В настоящее время виртуальное педагогическое пространство является важным сегментом реального педагогического пространства, обеспечивающим образовательно-информативные функции по большей части дистанционно или как дополнительный методологический и информационный инструментарий.

В виртуальном образовательном пространстве роль сетевых сообществ достаточно велика. С ее помощью осуществляется профессиональная идентификация, быстрый обмен информацией и коммуникация более высокого уровня.



## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**ХАСАНОВ А. Г., ГАНЦЕВА Х. Х.,  
КОБЗЕВА Н. Р., ГОНЧАРОВА И. Ю.**

г. Уфа, Башкирский государственный медицинский университет  
Росздрава

Инновационное направление развития вузов является приоритетным и входит в национальные проекты России по образованию. При этом решается задача как приобщения к научным исследованиям, так и повышение активности учебной деятельности.

Научно-исследовательские подходы в образовательном процессе позволяют:

- расширить возможности студентов в проведении самостоятельной научно-исследовательской работы под руководством преподавателей в рамках НИР университета;
- формировать у студентов навыки самостоятельного проведения научно-исследовательской работы;
- подготовить кадровый потенциал для последующей работы в научно-исследовательских учреждениях отрасли здравоохранения.

Профессорско-преподавательский состав кафедр, осуществляющих подготовку выпускников, отличается высоким интеллектуальным потенциалом. В качественном отношении основной профессорско-преподавательский состав кафедр, участвующих в подготовке выпускников, представлен высококвалифицированными кадрами с большим педагогическим стажем и опытом лечебной работы.

Несмотря на высокий профессионализм преподавательского состава, в современных условиях функционирования высшей школы особое значение приобретает психолого-педагогическая подготовка преподавателей через систему постоянного повышения квалификации преподавателей – «Школа педагогического мастерства», «Школа молодого преподавателя», посредством проведения семинаров, круглых столов, методических конференций, взаимопосещения практических и семинарских занятий, лекций и других форм работы. В 2005 г. 133 преподавателя (14,2 %) повысили свою квалификацию по вопросам педагогики.

Все кафедры университета обеспечены учебно-методическими материалами: методическими разработками в типографской или компьютерной верстке, с таблицами, слайдами, альбомами, муляжами, макро- и микропрепаратами и другими дидактическими и учебно-методическими материалами. Имеются анатомический музей с уни-

кальными препаратами, выполненными сотрудниками кафедры анатомии человека, биологический кабинет с иллюстрированными экспозициями, музей гистологии и эмбриологии, музей патологоанатомических и судебно-медицинских экспонатов. В дисплей-классах студенты имеют возможность работать с тестами и готовиться к зачетам и экзаменам. На всех кафедрах лекции читаются студентам с использованием компьютерных презентаций, мультимедийным сопровождением.

На большинстве кафедр университета под руководством методического совета по специальности проводится междисциплинарная интеграция дисциплин, издаются учебники нового типа, справочники, атласы, руководства и сборники ситуационных задач, банки тестовых заданий и иллюстративного материала. Только в 2005-2006 учебном году создано 62 видеофильма, 23 комплекта роликов мультимедийного сопровождения, лекций 814/26, оцифровано 123/37 видеофильмов.

В библиотеке университета имеются читальный зал, абонемент, видеотека. Сотрудники библиотеки находятся в постоянном контакте с сотрудниками кафедр для своевременного пополнения фонда обязательной и дополнительной литературы. Библиотека имеет предметный и алфавитный каталоги, компьютерную систему поиска литературы, активно работает электронная библиотека с выходом в Интернет.

На сегодняшний момент в библиотеке создана и поддерживается локальная сеть с выходом в Интернет на базе операционной системы Windows NT и аппаратной основы: 23 автоматизированных рабочих мест (Pentium), файл-сервер, 4 лазерных принтера, 2 сканера.

В 2000 г. электронный каталог переведен на современное, на данном этапе, программное обеспечение ИРБИС (интегрированная библиотечно-информационная система, разработчик ГПНТБ, г. Москва), на базе которой автоматизированы основные библиотечные процессы: комплектование, каталогизация, информационная работа.

Внедрение и развитие электронных технологий обработки, хранения и поиска информации, обмен ею по современным надежным каналам связи позволили создать собственные ресурсы, которые многоаспектно раскрывают фонд библиотеки в соответствии с профилем подготовки специалистов и информационными запросами студентов, аспирантов и преподавателей.

Собственные базы данных библиотеки слагаются из следующих разделов.

Библиографические:

1. Электронный каталог (ведется с 1991 г.) раскрывает фонд библиотеки. Содержит библиографические описания книг, диссертаций, авторефератов диссертаций, периодических изданий, видеокас-

сет, оптических компакт дисков, дискет. Содержит 36452 записи. Создание и поддержка электронного каталога позволяет избавиться от трудоемкой и дорогостоящей работы по ведению традиционных карточных каталогов и позволяет за считанные секунды осуществить поиск нужного источника информации по любому известному элементу описания (автору, заглавию, году издания и т.д.), а также дает возможность просмотреть список журналов, которые университет выпишивает для библиотеки, отследить поступление очередного номера в фонд и посмотреть его содержание.

2. «Аналитическое описание статей» (ведется с 1997 г.) раскрывает содержание сборников трудов и конференций, а так же медицинских научных журналов, находящихся в библиотечном фонде. Содержит 70254 записи. Описываются все периодические научные журналы по медицине, поступающие в фонд библиотеки по подписке, примерно 190 наименований. С 2004 г. статьи вводятся в базу вместе с рефератами. Данная база данных пополняется за счет конверсии записей из БД «Российская медицина» и за счет получения записей из других медицинских библиотек по договору в рамках проекта «Распределенная роспись статей».

3. «Видеотека» содержит описание о научных фильмах по биомедицине, для просмотра которых создан абонемент, приобретено специальное оборудование (телевизор, видеомэгагнитофон, DVD, наушники), организована выдача фильмов на дом.

Полнотекстовые (кроме библиографического описания источника содержат полные тексты).

4. «Медицина Башкортостана» (ведется с 2001 г.) дает представление о развитии медицинской науки в Башкортостане. Содержит описание и тексты статей из местных сборников трудов и конференций, описания и тексты авторефератов диссертаций, защищенных в БГМУ. Содержит 5483 записи и полных текста. Создание базы данных стало возможным благодаря гранту ИОО (фонд Сороса) за проект «Медицина Башкортостан в Интернет».

5. «История медицины» (создана по инициативе сотрудников библиотеки, ведется с 2005 г.) предназначена для учебного процесса, содержит описание и тексты статей и книг по истории медицины. Позволяет обеспечить неограниченное число студентов и всех желающих к дефицитным источникам по истории медицины. До появления этой базы студенты испытывали дефицит печатных источников по истории медицины, изданных в 50-60 гг. Материал по истории медицины с этого времени не переиздавался и находится в фонде в недостаточном количестве. Эти дефицитные издания были оцифрованы и со-

ставили основной массив данного электронного ресурса. Кроме того, при создании базы использовались фонды других библиотек, в частности фонд центральной научной медицинской библиотеки, откуда были получены электронные копии книг и статей, которых не оказалось в нашем фонде. Содержит 1254 записи и полных текста.

6. «СМИ о медицине в РБ» (ведется с 2005 г.) содержит описания и тексты статей о медицине в республике, дает возможность получить информацию в автоматизированном режиме из большого количества газет и журналов. Содержит 471 текст статей.

Фактографическая:

1. «Авторитетная БД» содержит сведения об ученых-медиках России, в том числе и БГМУ – авторах источников. Ведется с 2005 г. База данных позволяет: получить автоматизированную генерацию краткой биографической информации об авторе информационного источника, получить количественную оценку научно-исследовательской работы кафедры за истекший период в автоматизированном режиме, составлять библиографические списки с различными критериями отбора и сортировки, оперативно проверять отчеты о научно-исследовательской работе кафедр. Содержит информацию о 4316 ученых-медиках, в том числе из БГМУ.

Общий объем записей в базах данных – 118230. Доступ к ним осуществляется в режиме Интранет/Интернет.

Для дистанционного доступа неограниченного числа пользователей, собственные электронные ресурсы выставлены в Интернет при помощи приобретенного специального программного обеспечения РУСЛАН. Разработана и поддерживается собственная страничка библиотеки на сайте университета.

В результате, с одним и тем же электронным каталогом или документом в полнотекстовых базах данных могут работать сразу неограниченное число пользователей. Такой доступ дал возможность не только внедрить элементы дистанционного и самостоятельного обучения, но и сделать комфортным новую обучающую среду.

С 1992 г. наращивается коллекция на оптических компакт-дисках. Библиографические БД включают: зарубежные и российские мультимедийные атласы, справочники, книги и т.д. по медицине. Мультимедийные ресурсы являются перспективным видом электронного ресурса, поскольку кроме текстовой информации могут содержать визуальную и аудиоинформацию. Использование в образовательном процессе мультимедийных технологий позволяет существенно повысить качество образовательного процесса за счет максимального приближения информационного образовательного пространства

учебного заведения к реальной среде практической деятельности специалиста-медика.

В 2002 г. благодаря гранту ИОО (фонд Сороса) за проект «Информация – врачу, здоровье – населению» библиотека включилась в состав Библиотечной сети учреждений науки и образования Северо-Западного региона России (RUSLANet). Стал возможным поиск информации в фондах других библиотек для образования и науки.

В 2003 г. библиотека вступает в состав АРБИКОН (Ассоциация Российских библиотечно-информационных консорциумов) и получает доступ к ресурсам АРБИКОН, в том числе к медицинскому portalу.

В 2005 г. заключен договор с библиотеками СНГ и России (организатор библиотека Сибирского государственного медицинского университета) на участие в проекте по распределенной аналитической росписи научных медицинских журналов. Библиотека БГМУ получает готовые описания на статьи из 170 медицинских журналов, самостоятельно делает роспись 10 журналов и поставляет их участникам проекта.

С 2000 г. библиотека предоставляет по подписке доступ к ресурсам компаний EBSCO, Эльзевир, электронной библиотеке проекта РФФИ. С 2005 г. – к ресурсам Кокрановской библиотеки доказательной медицины.

Компания EBSCO имеет более 100 баз данных. Среди них база данных комплексной тематики, полнотекстовая база данных по здравоохранению, посвященная проблеме ухода за пациентами, полнотекстовая база данных по медицине и общественному здравоохранению, реферативная БД MEDLINE, база данных по клинической фармакологии, которая обеспечивает доступ к кратким и полным описаниям лекарств.

ЭВСКО предоставляет доступ к более 4500 полнотекстовым журналам по всем отраслям знаний, включая более 1700 полнотекстовых журналов по медицине и более 600 по здравоохранению.

Ресурсы компании Эльзевир носят политематический характер и являются мировым лидером информации в области фундаментальных, прикладных наук и медицины. В базе представлены ведущие мировые научные журналы в области биологии, химии, физики, медицины и технологии. Все журналы представлены с полными текстами с первого номера первого выпуска, самый старый первый номер журнала от 5 октября 1823 г. Наличие журналов, представленных с первого номера первого выпуска позволяет проследить процесс развития отдельных научных направлений и науки в целом.

В апреле 2006 г. для учебного процесса получен доступ к медицинским иллюстрациям компании EBSCO. Коллекция базы состоит из более десяти тысяч цветных иллюстраций органов и тканей челове-

ка в норме и при патологических состояниях.

База содержит несколько частей. Раздел, где иллюстрации собраны по двадцати трем системам организма, раздел, в котором иллюстрации систематизированы по 19 конкретным специальностям, таким как анатомия, патология, хирургия, травматология, онкология и т.д. Кроме того, база содержит анимационные материалы различных диагностических и оперативных манипуляций, а также статьи по некоторым направлениям медицины. База предназначена для студентов и преподавателей, в целом для учебного процесса.

Для доступа читателей к ресурсам сети Интернет организован Интернет-класс с 10 посадочными местами.

Используя возможности поиска в электронных каталогах других библиотек, удаленный заказ и электронную доставку документов, интенсивно развивается межбиблиотечный абонемент. Сотрудниками библиотеки освоена технология электронной доставки документов, что позволяет не только экономить средства на командировочные расходы, на приобретение и обслуживание редко спрашиваемой литературы, но и оперативно получать информацию для научного процесса. Таким образом, за 2005-2006 учебный год получено из других библиотек 387 электронных документов (статьи, авторефераты), нами предоставлено 106 электронных документов (спрос на информацию из нашего фонда после выставления электронного каталога в Интернет постоянно увеличивается).

Заключен договор на электронную доставку документов с Центральной научной медицинской библиотекой и с рядом библиотек Сибирского региона и СНГ.

Для того чтобы читатель комфортно чувствовал себя в новом электронном образовательном пространстве при самостоятельном получении информации, сотрудники библиотеки разработали концепцию и подробную программу обучающих мероприятий, целью которых являются обучение пользователей навыкам работы с собственными библиотечными ресурсами и медицинскими ресурсами сети Интернет. С этой целью на базе нашей библиотеки организованы занятия со студентами 1, 2, 3 курсов, отдельно проходят занятия с иностранными студентами. Проводятся тренинги с преподавателями.

Библиотека университета является авангардом не только новых источников литературы и информации, но и во внедрении инновационных средств доставки этой информации, доступной как для обучающихся, так и для обучаемых.

## **РАЗДЕЛ 7**

### **Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении**

#### **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**ЕДАКОВА И. Б.,**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

**КУЗЬМИНА О.А.,**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 353

Эффективность педагогического воздействия на ребенка-дошкольника зависит от оптимального выбора методов и средств воспитательной работы. Их сейчас очень много. Но один компонент присутствует в каждом из них – это оценка.

С самых ранних лет ребенок слышит мнения и оценки, высказываемые о нем другими людьми: родителями, воспитателями, детьми. Мнения эти не всегда одинаковы, а порой и даже очень противоречивы. Каждый человек, а тем более ребенок, нуждается в поощрении, которое побуждает желание работать над собой. Если ребенку постоянно говорить о его слабостях и негативных проявлениях, у него вообще исчезнет стремление к самовоспитанию. Слишком же высокое мнение о самом себе нарушает отношение ребенка с окружающими. Самооценка ребенка, в первую очередь, зависит от оценки его взрослым. Поэтому нам, педагогам, нужно особое внимание уделять правильной оценке действий и поступков ребенка, да, только действий и поступков, и ни в коем случае не самой личности ребенка.

Анализ литературы показал, что большое внимание оценочным отношениям уделено в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Я. Л. Коломенского, Т. И. Комисаренко, А. И. Липкина, Д. Б. Элько-

нина, направленных на развитие личности и деятельности детей дошкольного возраста. Как педагогические, так и психологические исследования показали важность и многоплановость влияния оценочных воздействий на воспитание нравственных чувств ребенка, развитие самосознания личности.

Считаем, что категорию оценки можно отнести к методам поощрения и наказания. В нашей практике воспитания наиболее употребляемыми являются следующие виды оценок:

– прямая оценка, выражающаяся в одобрении или порицании либо действия, либо личностных качеств субъекта и адресованная непосредственно к субъекту, например: «Молодец, ты приложил всё старание при выполнении работы, и работа получилась замечательной», или «Умница, ты была внимательной и поэтому всё задание выполнила правильно», или «Из-за своей торопливости ты разрушил Ванину постройку, и ему стало больно»;

– косвенная оценка, выражающаяся в одобрении либо в порицании определенных моральных качеств и поступков другого лица, например: «Некоторые дети ведут себя сейчас как глупые медвежата из сказки «Два жадных медвежонка» или «Настоящие мужчины не плачут, а молча огорчаются»;

– опосредованная оценка, выражающаяся в оценивании действий и личностных качеств одного субъекта через прямую оценку другого субъекта; «Тебя все будут любить, если ты будешь вежливым, как Инна Алексеевна», «Наша Машенька всегда старается поступать как добрая сказочная фея»;

– предвосхищающая оценка, выражающаяся в одобрении предстоящих действий субъекта: «Ты замечательно прочтешь это стихотворение, потому что у тебя звонкий и выразительный голос», или «Я верю, у тебя все получится, если ты будешь внимательным»;

– отсутствие оценки как фактор отношения к деятельности и личности субъекта.

Из приведенных примеров можно выделить две функции педагогической оценки – ориентирующую и стимулирующую. Оценку как стимул широко используют все педагоги («Умница моя, у тебя получится хорошая работа», «Я уверена, ты это знаешь», «Ты вежливая, и поэтому не забудешь поблагодарить» и т.д.). Ориентирующая функция оценки используется в практике значительно реже, хотя по нашему мнению педагогический эффект ее воздействия гораздо значительнее. Поэтому мы стараемся использовать именно эти оценки, например: «Марина – культурная девочка, потому что она прикрывает рот во время кашля и просит прощения у всех при этом», «Слава –



умница – он вспомнил, что заштриховывать фон легче боковой поверхностью мелка», «Жанна – заботливая девочка – не забыла, что прежде, чем одеться самой, нужно помочь одеться малышу». Такая оценка позволяет не только оценить конкретного ребенка, но и помочь другим детям ориентироваться в правильности своих действий и поступков.

Кроме подобных вербальных оценок мы разработали специальные наглядные пособия, позволяющие детям представить себе идеальный образец действия, то есть его наглядную модель. Эти дидактические пособия представляют собой оценочные карты, где есть схематическое изображение последовательности действий и требование к их качеству, например, в оценочной карте «Умывание» изображены следующие действия: закатывание рукавов, открывание крана и регулирование напора воды, смачивание мыла водой, намыливание рук, споласкивание и отжимание рук, разворачивание полотенца и промакивание рук, мытье рук после посещения туалета.

Изображения этих действий понятны для детей. Кроме этих изображений в карте перечислены имена детей, а для не читающих детей – их индивидуальные значки-картинки. Каждому ребенку в соответствующую графу ставится значок-оценка, свидетельствующий об успехе или неуспехе в освоении ребенком того или иного действия. Данное пособие используем для работы с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. При этом учитываем возрастные психологические особенности детей. Так, например, дети среднего возраста оценивают успех и неуспех своей деятельности, переживая их. Неуспех, поражение отрицательно влияют на них и не стимулируют проявление настойчивости; успех, удача, наоборот, оказывают подстегивающее воздействие. Поэтому отрицательных оценочных значков детям среднего возраста мы не ставим, а оцениваем только их успехи. У старших детей успех продолжает оставаться хорошим стимулом преодоления трудностей. Наряду с этим на часть детей неуспех не только не оказывает отрицательного влияния, а, напротив, стимулирует их; потерпев неудачу, дети не прекращают деятельности, а еще с большей энергией пытаются преодолеть трудности.

Такие карты у нас разработаны для формирования навыков культуры еды, навыков самообслуживания, трудовых навыков, навыков ухода за растениями и т.д. Они одновременно являются и планом работы педагога и диагностикой формирования навыков детей. Кроме этого, данные пособия мы используем для формирования самоконтроля и самооценки детей. Решению этой задачи способствуют и другие наши пособия, например: дидактическое пособие «Культурный ребе-

нок», где в качестве опорных сигналов изображены правила культурного поведения. В соответствующей ситуации мы обращаем внимание ребенка на это пособие, что побуждает ребенка соотнести свои действия с изображенными сигналами и оценить их. Такие пособия в большей степени являются ориентирующими.

В настоящее время особую актуальность приобретают задачи формирования нравственных качеств личности. Основной путь для этого – организация усвоения детьми моральных норм, регулирующих поведение. Эти нормы усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. Образцами поведения служим мы, взрослые, наши поступки, взаимоотношения. На собственном примере мы показываем проявление нравственных качеств и их влияние на взаимоотношения: «В нашей группе доброжелательная, спокойная обстановка, потому что мы все вежливы и внимательны друг к другу», «У нас в группе чисто и уютно, потому что наша няня заботлива и трудолюбива», «Лариса Анатольевна никогда не разговаривает грубо, так как она тактичный и культурный человек» и т.д.

Понять и оценить качества и поступки людей, нам помогает художественная литература и мультфильмы. Слушая сказку или просматривая мультфильм, дети обязательно стараются выяснить, кто хороший, а кто плохой; не терпят в этом отношении никакой неопределенности и нередко пытаются с этой точки зрения оценить даже неодушевленные предметы. Эта детская особенность позволяет нам формировать представления о нравственности и оценочные способности детей, а детям – соотносить свои поступки и поступки героя, представлять себя в подобной ситуации.

Как прием косвенной оценки, мы используем наглядные пособия с изображением неправильного действия, которое перечеркнуто красной полосой, что является отрицательной оценкой и, одновременно, запрещающим сигналом, например: кубик «Осанка»; знаки «Бегать нельзя», «Громкие звуки запрещены» и т.д. Выполнение правил, отраженных в этих знаках, для малышей является игрой, в которой постепенно формируется привычка следовать этим правилам, а к старшему дошкольному возрасту формируем осознанное выполнение правил, основанное на понимании их значения.

Разновозрастное комплектование групп в нашем детском саду способствует оптимизации работы в данном направлении, например, старшие дети не только сами выполняют эти правила, но и обучают им малышей.

Наш опыт показывает, что важнейшим условием формирования способности к адекватности оценочных действий у детей является единство в оценке окружающих. Если оценка противоречива, ребенок

выбирает для себя любую из них, чаще принимая ту, которая лестна для него или в данный момент чем-то выгодна.

Принимая во внимание многогранность действия педагогической оценки на различные стороны воспитательного процесса, зная механизмы ее воздействия на психику ребенка, а также учитывая большую податливость дошкольников оценкам педагога, мы считаем, что оценку можно целенаправленно использовать для достижения большей эффективности педагогической деятельности.

## **ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИННОВАЦИОННОМ ДОУ**

**ЯКОВЛЕВА Г. В.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Современные условия образовательной практики характеризуются переходом большинства образовательных учреждений в инновационный режим. Для обеспечения овладения педагогами новыми, современными способами профессиональной деятельности необходимо организовать их подготовку через систему инновационной методической работы [1; 6].

Особенностями инновационной методической работы являются:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;
- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребенка, его самораскрытие;
- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях, организация их экспертизы;
- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развертывания содержания образования по направлениям инновационной деятельности;
- обеспечение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;
- обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности [5];
- оснащение педагогов способами профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребенка [8].

Таблица 1

## Сравнительная таблица особенностей методической работы

В традиционно работающем образовательном учреждении	В инновационном образовательном учреждении
1. Методическая работа обеспечивает функционирование образовательного учреждения.	1. Методическая работа обеспечивает работу образовательного учреждения в режиме развития.
2. Методическая работа базируется на основе современных открытий, передового опыта.	2. Методическая работа базируется на основе педагогического и образовательного мониторинга.
3. Содержание методической работы отбирается с учётом потребностей всего образовательного учреждения и педагогов.	3. Содержание методической работы строится на основе выделенных приоритетов развития системы образования учреждения.
4. Используются традиционные формы методической работы.	4. Формы методической работы отбираются от репродуктивных до продуктивных форм в зависимости от уровня развития педагогических кадров и этапа инновационной деятельности учреждения.
5. Педагоги информируются о достижениях педагогической науки в ходе методической работы.	5. В рамках методической работы обеспечивается информирование педагогов об инновационных педагогических фактах и явлениях (обновлены функции методической работы).
6. Отсутствует нормирование форм методической работы, ориентированных на освоение инновационных программ и педагогических технологий.	6. Нормативно закреплены формы методической работы, ориентированные на освоение инновационных программ, на повышение профессиональной компетентности педагогов.
7. Методическая работа обеспечивает реализацию образовательного стандарта в образовании дошкольников.	7. Методическая работа обеспечивает превышение по определённым направлениям государственного стандарта образования (по направлениям инновационной деятельности).
8. Методическая работа обеспечивает непрерывность педагогической деятельности.	8. Методическая работа обеспечивает непрерывность инновационной деятельности и поисковый характер деятельности педагогических кадров.
9. Методическая работа носит плановый характер.	9. В образовательном учреждении построена стратегия методической работы в плане реализации парадигмы образования.
10. Управление методической работой обеспечивает качество образовательного процесса.	10. Структура управления основана на системном подходе и программно-целевом принципе управления.

11. Формы методической работы выбираются хаотично, отдаётся приоритет новинкам в педагогической науке и практике.	11. Цели, содержание и формы методической работы тесно связаны между собой.
12. Методическая работа способствует повышению профессионального мастерства педагогов.	12. Методическая работа способствует самореализации и развитию творческого потенциала каждого педагога.
13. Методическая работа требует от педагога определённых затрат личного времени. Экономичность методической работы недостаточно отрегулирована.	13. Методическая работа экономична, т.е. затраты времени и усилий на методическую работу и самообразование разумны и отрегулированы и административно закреплены.
14. Недостаточная удовлетворённость результатами своего труда членами педагогического коллектива.	14. В педагогическом коллективе наблюдается улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов и их удовлетворённость результатами своего труда.
15. Отсутствует личностно-ориентированный подход к организации методической работы.	15. Методическая работа обеспечивает личностно-ориентированную стратегию, индивидуально-дифференцированный подход к каждому педагогу в зависимости от уровня его профессиональной компетентности и профессионального мастерства.

Одним из условий повышения эффективности методической работы является использование её продуктивных форм. По классификации профессора С. Г. Молчанова формы методической работы можно подразделить на: репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги); репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции); эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры); эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок); продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска) [3; 7].

Для обеспечения овладения педагогами новыми способами профессиональной деятельности в условиях инноваций необходимо использовать эвристико-продуктивные и продуктивные формы методической работы. К таким формам относятся: проблемные и проектные семинары, фестивали педагогических идей, конкурсы профессиональ-

ного мастерства, конкурсы методических разработок, научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие во ВНИках, ВТК, научные отпуска, единый методический день. Выше перечисленные формы методической работы апробируются в рамках экспериментальной работы в МОУ № 440 г. Челябинска. Для повышения уровня профессиональной подготовленности воспитателей к использованию современных педагогических технологий в образовании детей дошкольного возраста организован теоретический семинар по теме: «Метод проектов как одна из современных мировых тенденций в области образовательных технологий», в содержание которого включаются следующие вопросы:

- разновидности проектов в образовательном процессе (социально-педагогические, экологические проекты, проекты освоения социального пространства);

- организация работы над проектами (разработка тематики проектов, этапность в разработке и реализации проекта).

В целях отработки принципа преемственности на двух ступенях образования (дошкольное и начальное общее) подготовлен проблемно-проектный семинар: «Реализация принципа преемственности в экологическом образовании дошкольников и младших школьников». Педагогам, прежде всего, предлагалось обсудить проблему «Как реализовать принцип преемственности в условиях работы по двум образовательным программам («Развитие» и «Программа коррекционной работы в детском саду») и соотнести данную проблему с требованиями начальной школы. После формулирования темы педагогам предлагается разработать проекты решения данной проблемы в образовательной деятельности с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Для наиболее эффективной работы педагоги объединяются по параллелям: младший дошкольный возраст, старший дошкольный возраст и начальные классы. Результатом работы каждой мини-группы становится проект осуществления экологического образования и стратегия реализации принципа преемственности.

В ходе данного проблемно-проектного семинара педагогами создаются проекты экологического образования:

- младший дошкольный возраст: «Экологический светофор», «Книга о моих любимых животных», «Экологическая тропа»;

- старший дошкольный возраст: «Почемучкина поляна», «Жалобная книга природы», «Экологический театр», «Зеленая аптека».

Педагогами разрабатывается содержание каждого проекта, дидактическое и методическое обеспечение: конспекты занятий, дидактических игр, проекты обогащения предметно-развивающей экологиче-

ской среды. Умение проектировать педагогические инновации выражается в построении стратегии усложнения каждого экологического проекта в зависимости от возраста детей, видении перспектив личностного роста каждого ребенка в ходе работы с экологическими проектами.

Практическим завершением данного проблемно-проектного семинара является смотр-конкурс методических разработок по экологическому образованию. Творческой группой определены следующие требования к качеству представляемых методических материалов:

- соответствие типу образовательного учреждения (специальное, коррекционное, инновационное);
- соответствие возрасту воспитанников;
- актуальность темы методической разработки;
- инновационный характер (педагогическое «ноу-хау»);
- присутствие регионального компонента;
- условия для личностного роста воспитанников;
- апробация методической разработки в условиях МОУ, ее результативность;
- эстетика оформления методической разработки;
- дидактическая обеспеченность использования разработки.

Повышению профессиональной подготовленности педагогов способствуют научно-практические конференции [4]. В соответствии с приоритетными направлениями деятельности МОУ № 440 на конференции 2007 г. обсуждались проблемы взаимодействия с семьями воспитанников и обучающихся с отклонениями в развитии. Результатом работы научно-практической конференции является программа взаимодействия образовательного учреждения с семьями воспитанников, в содержание которой вошли вопросы изучения семьи, ее потребностей и проблем в воспитании особого ребенка, построение модели взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением зрения.

Эта форма требует привлечения всех звеньев методической работы и является своеобразным подведением итогов. Тема данной научно-практической конференции связана с единой методической темой образовательного учреждения, носит отнюдь не случайный характер, а отражает опыт работы воспитателей, учителей, специалистов [2].

Современное состояние развития образовательной практики требует новых подходов к организации и содержанию методической работы с педагогами. Именно поэтому сегодня речь идет не только о развертывании методической работы, но и системы инновационной методической работы, которую мы определяем как часть профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающую освоение педагогами новыми, инновационными способами деятельности (отбор

содержания инноваций в дошкольном образовании, проектирование развития этой инновации, создание инструментария для оценки качества образованности детей дошкольного возраста по инновационным направлениям) [8; 9].

Таким образом, в условиях развертывания инновационных тенденций в дошкольном образовании, в условиях обновления его содержания и форм, необходимо выстроить новую систему методической работы с педагогами, обеспечивающую возможность перевода дошкольного образования на более качественный уровень.

#### Литература

1. Бабанский, Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – М. : Просвещение, 1992.
2. Дмитриев, Д. С. Управление развитием образования: инициативы, экспериментальные площадки и эксперимент в образовании [Текст] / Д. С. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности. – М. : Просвещение, 1992.
3. Ильенко, Л. П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Л. П. Ильенко. – М. : изд-во Аркти, 1999.
4. Котлярова, И. О. Инновации в образовательных учреждениях [Текст] / И. О. Котлярова. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 1998.
5. Котлярова, И. О. Теоретические основы личностно-ориентированного повышения квалификации [Текст] / И. О. Котлярова. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 1998.
6. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность педагога [Текст] / С. Г. Молчанов // Актуальные проблемы управления качеством образования. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2001.
7. Молчанов, С. Г. Проблемы оценивания профессионально-педагогической компетентности [Текст] / С. Г. Молчанов // Развертывание научно-прикладных исследований в образовательно-воспитательных учреждениях г. Челябинска. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1993.
8. Молчанов, С. Г. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : метод. рекомендации / С. Г. Молчанов, Г. В. Яковлева. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2005.
9. Яковлева, Г. В. Управление инновациями в современном ДОУ [Текст] : метод. рекомендации / Г. В. Яковлева. – Челябинск : изд-во Марины Волковой, 2007.



# ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РУКОВОДСТВА ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ТАРАСОВА Т. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения  
квалификации работников образования

Для изучения состояния физического воспитания в дошкольных учреждениях г. Челябинска мы провели исследования в шести детских садах. При этом решались следующие задачи:

1. Определить уровень руководства физическим воспитанием в детских садах.
2. Выявить уровень физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста.
3. Уточнить роль родителей в физическом воспитании ребенка, их связь с детским садом по этой проблеме.

Для решения поставленных задач были отобраны информативные методики: антропометрические измерения детей, тестирование физических качеств, педагогические наблюдения, анкетирование педагогов дошкольных учреждений, учителей общеобразовательных школ, родителей, хронометраж, анализ годовых планов работы детских садов, беседы, формирующий педагогический эксперимент. Полученные данные подвергались статистической обработке с определением средних величин, средних ошибок, критериев достоверности, темпов прироста.

Анализ полученных антропометрических показателей детей 4-6 лет позволил установить, что рост, масса тела, окружность грудной клетки детей, их динамика укладываются в возрастные пределы (С. А. Пономарев, 1988 г., Ф. А. Богомолова, Ю. Ф. Кутафин, 1998 г. и др.). 68 % детей имеют средний уровень физического развития, 11 % – высокий и выше среднего, 21 % – ниже среднего и низкий. Общеизвестно, что избыточная масса тела детей уже в возрасте 4-5 лет отрицательно отражается на уровне физической их подготовленности. Таких детей среди обследованных было 18,1 % и 11,7 %.

Изучение динамики результатов физической подготовленности детей 4-6 лет, сопоставление их с литературными данными привело к заключению:

- дети обследованных детских садов имеют более низкие показатели по скоростно-силовым качествам;
- с возрастом детей снижаются показатели гибкости;

- средние показатели по скорости не укладываются в ориентировочный норматив;

- темпы прироста показателей физической подготовленности детей 5-6 лет составляют от 0 до 12-13 %, то есть осуществляются за счет естественного роста и естественной двигательной активности детей и лишь иногда за счет целенаправленной системы физического воспитания.

Педагогические наблюдения, хронометражи показали, что дети малоподвижны, потребность в движении в течение дня удовлетворяется лишь на 25-38 %, низка интенсивность движений на физкультурных занятиях, в подвижных играх, отсутствует тренирующий эффект физических упражнений, движений. Физкультурные занятия проводятся одновременно со всей группой детей, по одному плану, программным задачам, без учета индивидуальных особенностей физической подготовленности, то есть отсутствует педагогический контроль.

Анкетный опрос преподавателей физического воспитания начальных классов показал, что с программой школы по физвоспитанию легко справляются 12 % первоклассников, у детей низкий уровень развития выносливости, силы.

Изучение в детских садах состояния работы с семьей по совершенствованию физической подготовленности детей выявило ряд недостатков:

- основной формой работы с родителями являются родительские собрания (общие или групповые). Однако на них отводится недостаточное внимание лекциям специалистов в области физической культуры и спорта, медицинских работников. Посещаемость лекций родителями низкая (до 33 %). Редко планируются лекции дифференцированно по возрастным группам;

- практически не проводятся родительские педагогические чтения и конференции, хотя планируется обмен опытом среди родителей по физическому воспитанию детей. Эта форма работы могла бы стать стимулом привлечения отцов и матерей к активной физкультурной работе со своими детьми;

- в 37 % детских садов проводятся для родителей дни открытых дверей с демонстрацией физкультурных занятий, плавания, закаливания. Но не всегда дается анализ просмотренного, в ходе которого родители могли бы приобрести знания по обучению двигательным умениям и навыкам, развитию физических качеств, определению уровня физической подготовленности своего ребенка;

- в детских садах не проводятся практические занятия родителями по обучению программным двигательным умениям и навыкам,

индивидуальному подходу к ребенку в соответствии с уровнем его физической подготовленности;

- привлечение родителей к участию в физкультурно-оздоровительной работе с детьми используется в 23 % детских садов, обычно оно применяется в старших дошкольных группах;

- чаще в учреждениях педагоги используют информирование родителей о физическом развитии детей и только в 18 % детских садов – о физической подготовленности;

- проведение консультаций по проблемам физического воспитания в семье проводится эпизодически;

- стенная печать, рекомендации соответствующей педагогической литературы, папки-передвижки имеют редкую сменяемость, носят формальный характер и не стимулируют родителей к занятиям с ребенком.

В дошкольных учреждениях физическое воспитание детей осуществляют инструкторы физической культуры, но в работе с родителями они используют показ физкультурных занятий, участие в собраниях, иногда проводят физкультурные праздники.

Воспитатели групп пытаются организовать с родителями беседы, дают рекомендации, которые могли бы быть более квалифицированными при условии проведения их инструкторами. То есть в настоящее время специалисты по физическому воспитанию в детских садах не стали организующим и руководящим центром в осуществлении связи между дошкольным учреждением и семьей по совершенствованию физической подготовленности детей. В этой проблеме можно выделить объективные причины: отсутствие перечня должностных обязанностей инструктора физической культуры, не отлажено взаимодействие специалиста и воспитателя в физическом воспитании детей группы, отсутствие научно обоснованной системы связи детского сада и семьи.

Таким образом, анализ содержания деятельности дошкольных учреждений с родителями по физическому воспитанию детей показал отсутствие систематичности, разнообразия форм работы, недостаточность ориентации на индивидуальный уровень физической подготовленности детей, современные достижения науки и практики, слабость практической помощи родителям, отсутствие взаимодействия педагогов детского сада и семьи в физическом воспитании ребенка. Это объясняется недостаточным руководством администрацией дошкольного учреждения. Данный вывод подтвердил анализ годовых планов работы детских садов.

Такое положение деятельности детского сада и семьи по укреплению физического состояния ребенка стало возможным в силу ориентации многих дошкольных учреждений на интеллектуальное воспи-

тание детей, перекладывания на плечи руководителя физвоспитания всей работы по физической подготовке дошкольников.

Для получения более полного представления о физическом воспитании детей в семье, нами был проведен анкетный опрос родителей, дети которых посещают детские сады г. Челябинска. В анкетировании участвовала 151 семья. Целями опроса являлось изучение отношения родителей к физическому развитию детей, их занятиям физкультурой, создание условий в семье для физической подготовки детей, периодичность занятий с детьми, определение оценки уровня физической подготовленности ребенка, отношение к совершенствованию педагогических знаний физического воспитания дошкольников.

В результате ответа на вопрос анкеты «Занимаетесь ли Вы физкультурой, спортом?» выявлено: спортивных семей – 17 %, иногда занимаются – 6,4 %, неспортивных семей – 76,6 %.

Общеизвестно, что здоровые родители гораздо больше времени будут уделять физическому воспитанию своих детей. Вероятно, что эти спортивные семьи всегда помогут детскому саду в организации клубной, секционной работы с детьми, чтении лекций, обмене своим опытом работы по физическому воспитанию детей и т.д.

В блоке вопросов по физическому воспитанию детей в семье было выявлено следующее:

– в 67,1 % семей созданы условия для физического воспитания: есть спортивные уголки (лестницы, тренажеры, спортивные снаряды); у 14,8 % разнообразный спортивный инвентарь, оборудование у 52,3 %. Почти у одной третьей части семей (32,9 %) нет условий для физической подготовки ребенка (малая жилая площадь, низкие заработки, неполная семья и др.);

– в семьях организуются различные физкультурно-спортивные занятия: наиболее распространены прогулки (60 %), подвижные игры (41,4 %), реже спортивные развлечения (23,1 %), оздоровительный бег (9,6 %), в некоторых семьях с детьми занимаются плаванием, танцами, лыжными прогулками (1,2-2,4 %);

– периодичность физкультурных занятий различна: обязательно по воскресениям в 11 % семей (до 1-2 часов), ежедневно только в 8,5 % (до 20-50 минут), иногда – в 70,7 % семей, при этом длительность занятий различна от 10 до 45 минут. 13,4 % родителей вообще никаких специальных занятий с детьми не проводят, так как считают, что дети самостоятельно двигаются достаточно много;

– основные виды деятельности детей в вечерние часы, выходные дни – это настольные игры, чтение книг, просмотры телепередач, изобразительная, музыкальная, трудовая деятельность, подвижные

игры. Больше время занимает малоподвижная деятельность, что нарушает двигательный режим ребенка;

– основная масса родителей считает, что важным в физическом воспитании детей является личный пример отца и матери (52,3 %), совместные занятия физкультурой (33,7 %), посещение соревнований (12,3 %), знания родителями системы физвоспитания дошкольников (8,1 %), создание условий в семье (21,2 %).

Анализируя ответы на вопросы по совершенствованию педагогических знаний родителей о физическом воспитании старших дошкольников, можно заключить, что, в основном, они наблюдали в детском саду физкультурные занятия (67 %), спортивные досуги или праздники (30,5 %), занятия в бассейне, утреннюю гимнастику (19,7 %). Не наблюдали никакой физкультурно-оздоровительной работы 25,8 % родителей.

Но многие, указывая на недостаточные знания методов физвоспитания, отсутствие времени, хотели бы получить определенные умения, навыки, приобщиться к повышению уровня физической подготовленности своих детей через совместные спортивные мероприятия (41,4 %), просмотр разных форм работы с детьми (35,3 %), семинар по физическому воспитанию детей (19,7 %), спортивные секции для родителей (8,5 %). Только 3,75 % родителей ответили, что «ничего не надо проводить».

Материалы анкет позволили выделить еще некоторые особенности физического воспитания в семье. Родители, занимающиеся спортом, отмечают у своих детей слабые двигательные качества, только «иногда» привлекают их к физкультуре (8,3 %). При наличии в доме спортивных уголков, оборудования, у детей удовлетворительные физические качества (17 %).

При отсутствии условий в квартире для физического воспитания, родители пренебрегают доступными средствами: не наблюдали работу с детьми по этому вопросу в детском саду, отказываются от лекций, консультаций.

Из беседы с воспитателями по вопросу активности родителей, направленной на физическое воспитание детей, выявлено, что регулярное обращение по собственной инициативе к педагогу за советами в отношении режима дня, закаливания, игр (подвижных, спортивных), использования спортивного инвентаря отмечается только 12,7 % родителей.

Полученные в результате анкетирования данные подтверждают предыдущие выводы о том, что дошкольные учреждения не оказывают должной помощи родителям в физическом воспитании детей. Используемые формы работы (общие собрания, консультации, мероприятия), отсутствие систематичности, учета индивидуальных особенностей детей не дает должного результата. Родители затрудняются в организации работы с ребенком, использовании форм физического

воспитания, подборе игр, дозировке, периодичности, длительности, интенсивности занятий. Даже спортивные семьи боятся перегрузить ребенка, навредить его здоровью. Особое внимание должно быть уделено работе с семьями, где нет условий для физического воспитания.

После детского сада дети проводят много времени у телевизора, с настольными играми, что не является отдыхом, а дополнительной нагрузкой на зрение, нервную систему, опорно-двигательный аппарат и проходит за счет активных движений. Родители не владеют сведениями об уровне физической подготовленности своего ребенка, он завышается или занижается ими. В связи с этим, физическое воспитание ребенка в семье осуществляется спонтанно, не опирается на теоретические знания и практические умения родителей. Помощь дошкольных учреждений семье в этом направлении весьма ограничена.

Таким образом, проведенные нами исследования в дошкольных учреждениях г. Челябинска достигли своей цели. Полученная информация позволяет заключить следующее:

1. Нет четкого взаимодействия между педагогами детского сада и родителями в физическом воспитании ребенка с учетом уровня его физической подготовленности, руководство этим взаимодействием не осуществляется.

2. Отсутствует система в работе детского сада с семьей, слабо поддерживается стремление родителей к повышению уровня двигательной подготовки каждого ребенка.

3. Проблема совершенствования физической подготовленности дошкольников остается актуальной.

Данные выводы позволили нам определить взаимосвязи дошкольного учреждения и семьи одним из важных условий физического воспитания. Только продуманное руководство этим взаимодействием позволит обеспечить максимальное физическое развитие каждого ребенка.

## **СИСТЕМА РАБОТЫ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТИФЛОПЕДАГГОВ**

**АНТОНОВСКАЯ Е. Ю.**

г. Новокузнецк, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей

В настоящее время обозначилась острая потребность у тифлопедагогов в научно-методическом сопровождении воспитательно-образовательного процесса для помощи в профессиональном самоопре-

делении, социализации и адаптации слепых и слабовидящих обучающихся в современном обществе. Поэтому школа III-IV видов нуждается в учителе не узкого профиля, а творческом, самодостаточном, высококвалифицированном учителе.

В коррекционных школах актуальными направлениями работы являются: здоровьесберегающие технологии и компьютерная грамотность педагогического коллектива. Создаются сайты учреждений, проходят презентации с использованием новых технологий, тифлопедагоги участвуют в Интернет-конкурсах, форумах педагогического мастерства.

Основные направления работы коррекционных учреждений по формированию компетентности тифлопедагога: повышение квалификации тифлопедагогов, учебно-методическая деятельность, научно-исследовательская лаборатория, опытно-экспериментальная площадка, коррекционно-развивающая работа, проведение аттестации, организация самообразования учителей.

Один из главных компонентов педагогического мастерства – умение осуществлять рефлексию своей деятельности и ее результатов. Самоанализ тифлопедагога – работа сложная, творческая, имеющая большое значение для формирования профессионального роста и развития.

Профессиональными и личностными качествами являются:

- психолого-педагогические и научно-методические знания;
- умение использовать психолого-педагогический опыт и достижения тифлопедагогики;
- знание содержания учебных программ;
- исследовательская деятельность;
- организаторские способности;
- авторитет среди обучающихся и коллег;
- коммуникативные качества;
- изучение передового опыта творчески работающих тифлопедагогов;
- инициативность, активность, работоспособность;
- оптимизм, решительность, настойчивость в достижении цели
- самообладание, выдержка, гуманность;
- моральные качества (справедливость, скромность, внимательность, тактичность и др.).

Можно воспользоваться разными оценочными вариантами программ, методик, технологий изучения себя как личности и своей педагогической деятельности: самонаблюдение и самоанализ.

Сегодня такая учебно-методическая литература доступна: методика по Н. В. Кузьминой, состоящая из 13 шкал; методика по Ю. М. Забродину,

А. Д. Глоточкину, Б. А. Сосновскому, позволяющая изучать функционально-психологические и социально-психологические аспекты квалификационной характеристики учителя. Психологическую компетентность можно изучать по методикам Л. М. Митиной и А. К. Марковой.

Совершенствование педагогического мастерства учителя строится через:

- пути, средства и методы создания офтальмоэргономических условий для эффективной работы учреждения в обеспечении единой воспитательно-образовательной среды, развития творческих способностей, формирования комфортности обучающихся и учителей;

- использование наиболее рациональных методов, приемов, технологий воспитания, обучения и развития, обеспечивающих результативность воспитательно-образовательной деятельности;

- применение диагностических методик, мониторинговых исследований в целях изучения планируемых процессов, составления прогнозов и программ коррекционных школ;

- планирование открытых уроков, коррекционных курсов и внеурочных мероприятий для детей-инвалидов по зрению;

- разработка методических материалов и рекомендаций, тифлодидактических, наглядных пособий плоским и рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля;

- проведение семинаров, методических практикумов, педагогических чтений, научно-методических конференций, выставок;

- анализ содержания существующих программ по предметам базисного плана и коррекционным курсам, опыта их использования в практике учителей;

- отчеты тифлопедагогов по самообразованию;

- диагностическая работа с целью отслеживания продвижения в развитии слепых и слабовидящих детей;

- взаимодействие с педагогическим коллективом и родителями обучающихся.

Правильно организованная работа в образовательном учреждении по формированию компетентности тифлопедагогов повышает их профессионализм и авторитет, развивает творческие и организаторские способности, формирует навыки научно-исследовательской работы педагогического коллектива.

Система работы коррекционных учреждений состоит в обеспечении следующих направлений: информационное обеспечение, учебно-методическое обеспечение, научно-методическое и исследовательское обеспечение, аттестационно-диагностическое обеспечение, социально-психологическая поддержка, нормативно-правовое обеспечение.



Все эти направления способствуют повышению качества образовательной деятельности педагогических кадров, созданию социально-психологического комфорта и защищенности всех участников педагогического процесса, эффективному и оперативному ознакомлению тифлопедагогов с научно-методической информацией, нормативно-правовыми и управленческими документами, а также стимулированию к внедрению инновационных технологий в воспитательно-образовательный процесс.

Приоритетным направлением является повышение квалификации учителей, разработка и реализация общеобразовательных программ и программ по коррекционным курсам. В нашей школе определяющим является тезис: «Программа педагога – это отражение его профессионального и педагогического мастерства».

Методическое сопровождение по формированию компетентности тифлопедагогов включает в себя разработку методических пособий, рекомендаций, памяток, инструктивных материалов.

Определяющим в работе с педагогическими кадрами является аттестация.

Формы аттестационных процедур:

- педагогические мастерские – занятия для коллег, родителей обучающихся;
- мастер-классы и авторские семинары-практикумы;
- выставки, ярмарки достижений различного уровня;
- защита творческих работ, программ, инновационных проектов через научно-практические конференции, педагогические чтения, с целью пропаганды, обобщения и получения внешней оценки.

Система работы МС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 106 для слепых и слабовидящих детей» г. Новокузнецка по формированию профессиональной компетентности педагогов включает следующие направления:

- научно-методическая, исследовательская работа;
- повышение квалификации;
- аттестация;
- инспекционно-контрольная деятельность;
- методические объединения;
- посвящение в тифлопедагоги;
- наставничество;
- участие в конкурсах, выставках, фестивалях, форумах;
- самообразование, самовоспитание.

Таким образом, можно отметить, что продуманная и осмысленная организация методической поддержки педагогических кадров дает такие

результаты на пути к повышению уровня образовательного пространства, которые способствуют созданию системы мотивов к саморазвитию, самосовершенствованию и творческой самореализации педагогов.

Работа по формированию компетентности тифлопедагогов наиболее эффективна, если она организована как целостная система. Ее успех зависит от заинтересованности учителей в профессиональном развитии, от удовлетворенности педагогического коллектива организацией воспитательно-образовательного процесса в школе. Чем больше удовлетворен педагог своей работой, тем больше он заинтересован в совершенствовании своего мастерства.

Перед администрацией школы стоит задача – помочь учителю углубить различные аспекты его профессиональной подготовки. Содержание деятельности учреждения должно отвечать запросам тифлопедагогов, способствовать саморазвитию личности учителя, планироваться с учетом профессиональных затруднений коллектива. Для этого необходимо проводить глубокий анализ для их дальнейшего роста педагогического и профессионального мастерства.

## **ПАРАМЕТРЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**РАТУШНАЯ С. В.**

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Изменения, произошедшие в социальной ситуации современной России, повысили требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решение в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности. Креативность является свойством личности, которое актуализируется лишь тогда, когда позволяет окружающая среда. Его можно рассматривать как качество, формирующееся по принципу «если ..., то ...». Формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде. Данные вопросы разработаны в работах российских исследователей В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой. а также зарубежных ученых: Е. П. Торренс, Р. Хесс, Дж. Гаритсон и др. Чтобы креативность сформировалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, ее формирование должно происходить под влиянием условий среды. Формирование креативности как личностной характеристики в онтогенезе проявляется сначала на мотивационно-личностном, а затем на продуктивном поведенческом уровне. Кроме показателей когнитивно-поведенческих, исследователями выявля-

ется мотивационный показатель креативности [1].

Опираясь на концепцию В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратова, установили формирующее влияние специально созданных условий (параметров среды) на уровень креативности испытуемых:

- низкая степень регламентации поведения, предполагающая отсутствие не только каких-либо санкций, но и любых жестко фиксированных эталонов поведения;

- предметно-информационная обогаченность: доступность предметов в данной среде (наличие физического доступа и возможность любого их использования), разнообразие предметов по величине, форме, цвету, тактильной структуре и ответоспособность предмета (наличие обратной связи: степень легкости, с которой ребенок может произвести в предмете различные изменения);

- наличие образцов креативного поведения педагога [2].

Н. В. Хазратова подчеркивает важность не только наличия креативных образцов в среде, но и способов их предъявления, которые должны соответствовать следующим требованиям:

- актуальность;
- доступность для понимания;
- равенство в позициях объекта подражания и субъектов подражания;

- важно эмоциональное отношение объекта подражания к совершаемому поведенческому акту;

- плотность нахождения индивидуумов в некотором помещении;

- приватность [7].

Мотивационный показатель креативности, по мнению В. Н. Дружинина, предполагает личностную значимость для ребенка проблемной ситуации, которая возникает в игре, включенность самой игры в систему личностных смыслов ребенка.

Признаками мотивационной составляющей креативности являлись следующие поведенческие проявления:

- высказывания, касающиеся осмысления поставленной в игре проблемы;

- выражение желания и нежелания играть. Такое выражение может быть вербальным («А мы сегодня поиграем?») или «Я играть не буду!» и невербальным (охотный переход в помещение игры или отказ туда перейти);

- отрицательным показателем является проявление мотивации социального одобрения в ходе игры. Оно выражается в ориентации на взрослого, ожидании его запрета или разрешения, одобрения или по-

рицания [1].

Воспитание и обучение в дошкольном периоде направлено на все многообразие психических качеств ребенка. Особое значение имеют поддержка и всемерное развитие качеств, специфических для этого возраста, так как создаваемые им уникальные условия больше не повторятся и то, что будет «недобрано» на этом этапе, наверстать в дальнейшем будет трудно или невозможно [6]. В своей работе мы выявляем существенные параметры развивающей среды дошкольного образовательного учреждения и учебно-методического комплекса, используемого для изучения иностранного языка, направленные на развитие креативности.

Как утверждает Г. К. Селевко, самая лучшая программа, даже при условии, что воспитатель владеет личностно-ориентированным общением с ребенком, не может быть полноценно реализована без создания для ребенка развивающей среды [6]. Развивающая среда дошкольного учреждения должна предоставить возможности для развития видов деятельности, свойственных дошкольному возрасту: игре, речевому общению, изобразительной деятельности, конструированию, музыкальной деятельности.

Средой, способствующей игре, является та, которая дает широкую возможность двигаться, по возможности не ограничивает ребенка в пространстве и предоставляет всевозможные предметы для использования их в игре. Для этого надо так организовать пространство, чтобы в нем имелась возможность для проявления активности, самостоятельности, творчества, в котором можно было применять свою фантазию, становиться героем придуманных им сюжетов. Данное пространство должно быть эмоциогенным и иметь свободно определяемые элементы, гибкие зоны, быт [4].

Развивающая среда по отношению к детям выполняет различные функции: информативную (каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире); эмоциональную, побудительную, творческую, познавательную, игровую. Реализация перечисленных функций обеспечивается с помощью умелого использования материалов, содержащихся в функциональных помещениях. Предметная развивающая среда должна быть системной, отвечать вполне определенному возрасту и содержанию деятельности детей, целям воспитания и обучения детей.

Экспериментальной базой нашего исследования стал НОУ «Центр образования и развития». В детском саду дети начинают изучать английский язык в средней группе. Процесс изучения иностранного языка организован в старшей и подготовительной группах. В ка-

ждой группе обучаются по 16 детей. На занятиях английского языка дети подразделяются на 2 группы по 8 человек в каждой. Возраст детей от 4 до 7 лет. Занятия по иностранному языку проводятся в утреннее время. Все исследование проводилось в естественных условиях обычного учебно-воспитательного процесса.

В дошкольном отделении НОУ «ЦОиР» имеются разные функциональные помещения для решения воспитательных, образовательных и социально-педагогических задач: кабинет психолога, где осуществляется диагностика, коррекционная работа, консультации с родителями и педагогами, логопедический кабинет, предназначенный для развития речи, устранения дефектов речи воспитанников, актовый зал, где проходят выступления учащихся и др.

В каждой группе имеются две комнаты: игровая и спальная. Игровая комната имеет несколько зон:

- учебная зона, где расположены парты, стулья для занятий, магнитная доска, магнитофон, телевизор;

- игровая зона, где находятся мягкая мебель, цветы, телевизор, аквариум. Эта зона напоминает детям маленький уголок дома и создает чувство комфорта, защищенности;

- одну из стен помещения занимает вместительный шкаф, где находятся игрушки детей, различный раздаточный материал: деревянные кубики, настольные игры. На полках выставлен материал, который дети изучают в течение года: коллекция пальчиковых кукол, сюжетные выставки и многое другое.

Все предметы характеризуются наличием физического доступа и возможностью их любого использования, разнообразием, а также ответоспособностью предметов, что означает возможность для ребенка производить в нем трансформации.

Учебно-практической базой нашего исследования является учебник «ZAP A», «ZAP B» издательство Oxford University Press для групп старшего дошкольного возраста.

Поскольку ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте выступает игра, то ее целесообразно использовать в качестве важного методического приема, позволяющего создать ситуацию, в которой ребенок «не может не заговорить» [3]. Это могут быть различные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные. При этом, как отмечает Е. И. Негневицкая, следует учитывать тот факт, что игра на занятиях иностранным языком является не просто коллективным развлечением, а основным способом достижения целей обучения. Поэтому игры, используемые для обучения иностранному языку, должны соответствовать определенным требованиям: игра должна быть по-

строена так, чтобы в результате участия в ней ребенок мог приобрести новый навык, необходимый для проживания возникающей в игре ситуации общения. Игра должна поставить ребенка перед необходимостью хотя бы небольшого мысленного усилия. Игра как основной способ обучения иностранному языку на начальном этапе позволяет представить все упражнения как коммуникативные [3].

Используемые учебники строят материал на игровой основе. Авторы используют различный спектр игровых приемов, начиная с сюжетных картинок, комиксов, заданий на проигрывание ролевых диалогов, подготовку праздника, посвященного Рождеству или Пасхе.

Курс построен на тематической основе: главный герой, кукла Марво, обеспечивает живое восприятие материала в игровых ситуациях, близких и понятных детям. Использование пальчиковой куклы призвано вызывать у детей спонтанное желание говорить на английском языке и участвовать в обучающем процессе. Даже если в ходе урока данная кукла не задействована, дети сами напоминают, что нужно поздороваться, надев на руку перчатку Марво. Другими героями курса являются дети Лиза и Адам, а также сказочные персонажи – Милли, Дэш, непослушный дракон, который участвует во всех играх и приключениях детей.

В процессе обучения важен развивающий и обучающий потенциал игр. С точки зрения обучающего аспекта игры помогают овладеть всеми четырьмя видами речевой деятельности: говорением, чтением, аудированием, письмом, а также сформировать конкретные лексические, грамматические, произносительные и речевые умения

В используемом учебнике представлены разнообразные увлекательные задания, например: «прослушай команды и сыгрой в игру», «открой свой магазин», «выполни проектное задание». Проектные задания появляются с первого уровня и постепенно усложняются. Уроки с использованием разнообразных творческих заданий, предлагающихся в учебнике, теряют монотонность, становятся яркими, повышают степень внимания учащихся, способствуют усвоению речевого материала.

В начале изучения иностранного языка детям предлагаются команды ежедневного классного обихода: встать, присесть, посмотреть, спеть песню. Такие команды встречается в действиях робота. С таким удовольствием, визгом они имитируют движения робота, придумывают разнообразные комбинации для остальных детей, что учителю иногда трудно выполнить: в положении сидя, попрыгать, покрутиться или поднять руки. Данный вид работы планируется и реализуется с использованием аудиоматериала. Воспитатели отмечают желание детей петь данную песню голосом робота в течение всего дня. Это акти-

визурует память, способствует повторению, просто дает удовольствие от произнесения слов иностранного языка.

Хотелось бы отметить и такой немаловажный компонент, как продолжительность урока. Согласно письму Министерства образования России «О подготовке детей к школе», «О недопустимости перегрузок обучающихся начальной школы», занятия необходимо чередовать с организацией игры и другими нерегламентированными видами деятельности (рисование, конструирование на свободную тему, подвижные игры другие виды деятельности). Длительность одного занятия для детей младшего дошкольного возраста составляет 15 минут, среднего – 20, старшего – 25-30 минут [4; 5].

Занятия проводятся в игровой комнате, где дети могут перемещаться, выполнять различные задания: найти изучаемый цвет в своей комнате, описать игрушку, показать крышу, окно, стену. Заметим, что данная обстановка для детей не нова, что создает чувство комфорта в период проведения занятий.

Пособие реализует принцип доступности языкового материала. Языковой материал отобран в соответствии с жизненным опытом детей, в нем представлены основные ситуации для общения, знакомые и понятные детям дошкольного возраста: Знакомство, Еда, Дом, Школьные принадлежности, Лицо, Цвета, Числительные, Игрушки, Рождество, Пасха. Каждый урок построен на сюжетной основе и имеет четкую структуру, которая предполагает использование ролевых игр, проведение конкурсов, соревнований.

Учебник предлагает преподавателю поурочное планирование, где на каждом этапе, моменте урока используются различные игры для закрепления определенного вида материала. Помимо этого, в конце учебника существует ресурсный банк, где представлены различные виды игр. Важную ценность представляют и другие методические материалы, выпускаемые издательством Oxford University Press. Так, например мы своей работе используем книгу *Very Young Learners by Vanessa Reilly & Shella M.Ward*, где описаны игры, охватывающие возраст от 3 до семи лет.

С помощью умелого использования материалов, содержащихся в развивающей среде ДОУ, занятия по английскому языку становятся более интересными. Даже нестандартное применение головного убора в качестве потайного ящика или шляпы для счета повышает мотивацию, привносит в занятия новое, увлекательное и заставляет детей по-новому относиться к обыденным вещам.

Таким образом, веселые песни, проектные работы, головоломки, истории героев не только учат детей основам английского языка, но и

развивают творческие способности. Курс построен на игровом интерактивном принципе и содержит веселые, увлекательные игровые задания, тем самым мотивирует интерес его дальнейшее изучение.

#### Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007.
2. Дружинин, В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность [Текст] / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. – № 4.
3. Негневицкая, Е. И. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра [Текст] / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6.
4. Из письма Министерства Образования России «О подготовке детей к школе» [Текст] // Начальная школа. – 1998. – № 2.
5. Из письма Министерства Образования России «О недопустимости перегрузок учащихся начальной школы» [Текст] // Начальная школа. – 1999. – № 9.
6. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006.
7. Хазратова, Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Хазратова. – М., 1994.

### **МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ III-IV ВИДА**

#### **КРАХМЕЛЕЦ Л. А.**

г. Новокузнецк, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей

Развитие образовательного учреждения III-IV вида требует особого подхода к планированию, организации и контролю деятельности всей методической службы как сложной динамической системы управления.

Большое значение приобретает: содержание деятельности методического объединения, периодичность заседаний методического совета, организация и контроль индивидуальной и коллективной инновационной и опытно-исследовательской (или научно-экспериментальной) работы. Главным становится перспективное планирование, прогнозирование процесса развития и его результата.



Как отмечает Ф. П. Черноусова [6], методические объединения – это наиболее давнее, традиционно существующее добровольное сообщество педагогов. Основная форма работы – заседания, на которых выступает один из членов объединения с сообщением, которое потом обсуждается. В арсенале методических объединений есть и такие вопросы, как обзор новинок литературы, того, что печатают в методических журналах, и обсуждение таких вечных школьных проблем, как преемственность, проведение олимпиад, дней науки, недель знаний по предметам.

Учителя, входящие в состав методического объединения дают открытые уроки, мастер-классы, участвуют в семинарах-практикумах, педагогических форумах, экспресс-панорамах, работают над темами по самообразованию.

Нередко методические объединения рассматривают узкие темы, их работа утрачивает методологическую и теоретическую обоснованность. Педагоги не понимают, почему они занимаются конкретно каким-то вопросом методики преподавания, а результаты работы не улучшаются. Одна из причин состоит в том, что методическое объединение в течение ряда десятилетий было ориентировано только на методическое совершенствование, в настоящее время основным направлением деятельности объединения должно быть обновление содержания образования.

Тифлопедагоги работают над методикой преподавания предметов базисного плана и коррекционных курсов для слепых и слабовидящих детей, занимаются разработкой и внедрением приемов, методов, технологий обучения, воспитания и развития детей-инвалидов по зрению.

В настоящее время методические объединения эффективно работают, если их деятельность вливается в общий поток методической работы коррекционных школ.

В ряде учреждений именно методические объединения принимают участие в выборе и составлении своего варианта учебного плана, с учетом образовательных запросов родителей и обучающихся, определяют и обеспечивают школьный компонент учебного плана; обсуждают, составляют, оценивают авторские программы по коррекционным курсам компенсирующие недостатки в развитии детей с дефектами зрения, а также осуществляют свою внутреннюю экспертизу, выбирают новые учебные пособия (из числа альтернативных); разрабатывают разноуровневые программы различной степени сложности, принимают участие в разработке таких документов, как «Положение о школе», «Программа развития», «План экспериментальной работы».

Число задач, выходящих за рамки возможностей конкретного методического объединения, постоянно растет, необходим совершенно иной уровень общепедагогической, психологической, управленческой подготовки, нужны современные формы работы. В связи с этим разработка модели управления методической деятельностью учителей в школах III-IV видов является актуальной и значимой.

В общем определении И. П. Подласого научная модель характеризуется как мысленно представленная или материально материализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте [4].

По характеру объекта, который подвергается моделированию, различают моделирование его структуры и моделирование его поведения, то есть функционирования, протекающих в нем процессов [1]. В основе моделирования лежит определенное соответствие между исследуемым объектом и его моделью.

Модель личностно-ориентированной подготовки молодого учителя в коррекционных школах заключается в самореализации его профессиональной деятельности и представлена следующими компонентами:

- целевой (цель, принципы, задачи);
- содержательный (условия, содержание);
- инструментальный (этапы, пути, средства);
- оценочно-результативный (критерии, показатели, конечный результат).

Модель эффективного управления методической деятельностью в образовательном учреждении III-IV видов представлена следующими направлениями.

Информационно-аналитическое – обеспечение в образовательном учреждении условий для внедрения педагогических технологий, организации инновационной деятельности учителя, при которой глубокий анализ собственной деятельности становится осознанной необходимостью. Используются следующие формы работы: семинары, тренинги, деловые игры, аукционы педагогических технологий, презентации, «круглые столы», открытые уроки.

Консультативно-информационное – изучение нормативно-правовой документации, методической, педагогической литературы. Оказание помощи педагогам в планировании учебного материала, разработке уроков, технологизации процесса обучения, составлении карт с прогнозированием желаемых результатов, обучении учителя проведению диагностики. Наиболее эффективными являются: семинары, собеседования, работа творческих групп.

Диагностико-аналитическое – осуществление мониторинга. Постоянное наблюдение за уровнем знаний, умений и навыков обучающихся с целью выявления соответствия требованиям и желаемому результату, изучение психофизических, индивидуальных, возрастных особенностей личности школьника, анализ и оценка получаемой информации с последующим прогнозированием. Формы работы: осуществление диагностики, анкетирование, тестирование.

Статистико-аналитическое – создание и апробирование форм, позволяющих осуществлять наблюдение, анализ и прогнозирование.

Основные принципы модели управления методической деятельностью, которыми необходимо руководствоваться в рамках реализации информационно-аналитического и консультативно-информационного направлений:

- принцип учета специфических особенностей образовательного учреждения и индивидуальных особенностей преподавателя;
- принцип научности – опора на научно-обоснованные психолого-педагогические особенности детей-инвалидов по зрению. Осуществление тифлопедагогического просвещения учителей;
- принцип анализа – позволяет учитывать результаты проделанной работы и, исходя из них, планировать организацию управления методической деятельности учителей.

Таким образом, представленные принципы формируют целевой компонент модели управления методической деятельностью учителей, который ставит перед собой задачи по организации информационно-аналитической, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной деятельности руководителя методического объединения.

Содержание методической работы в образовательном учреждении для слепых и слабовидящих детей включает в себя:

- углубленное изучение основ теории и практики тифлопедагогики;
- изучение новых методов обучения, воспитания и развития детей с дефектами зрения;
- изучение нормативных документов руководящих органов образования; психолого-педагогической литературы, знакомство с научными открытиями в области тифлопедагогической, учебно-методической работы;

Реализация разработанной модели управления позволяет достигнуть высоких результатов в управлении методической деятельности коррекционных учреждений.

## Литература

1. Васильев, Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика [Текст] / Ю. В. Васильев. – М. : Педагогика, 1990.
2. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики [Текст] / под ред. Т. И. Шаповой. – М., 1991.
3. Поташник, М. М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М. М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2.
4. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996.
5. Управление качеством образования [Текст] / под ред. М. М. Поташника. – М., 2000.
6. Черноусова, Ф. П. Организация методической работы в школе (рекомендации) [Текст] / Ф. П. Черноусова // Завуч. – 2004. – № 7.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОУ**

**МАТЮШИНА И. Ю.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад №453

Неблагополучное состояние здоровья детей в современной России вызывает необходимость повышения требований к качеству организации здоровьесбережения в дошкольных образовательных учреждениях. Особое значение в этих условиях приобретает управление здоровьесберегающей деятельностью. По нашему мнению, управление представляет собой систему отдельных элементов. Элементы системы управления здоровьесберегающей деятельностью:

- планирование деятельности всех субъектов процесса;
- проектирование и разработка средств здоровьесберегающей деятельности;
- создание педагогических условий здоровьесберегающей деятельности
- рефлексия выполнения управленческих решений;
- оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности;
- контроль за выполнением управленческих решений;
- коррекция управленческих решений по результатам промежуточной диагностики;
- мотивация к повышению здоровьесберегающей деятельности всех субъектов управления;

– управление и координация здоровьесберегающей деятельности всех участников педагогического процесса.

Важный компонент системы управления – планирование деятельности, намечаемое на определенный срок в определенной последовательности. Планирование в современных условиях гибкое, опирается на непрерывный процесс поиска новых путей и методов совершенствования деятельности за счет уточнения набора, задач и согласования их друг с другом, выявления дополнительных возможностей, условий и факторов, определяющих успешность достижения поставленной цели. Такие планы нуждаются в постоянной коррекции, изменяются с учетом конкретной ситуации. Вместе с тем успешная деятельность невозможна без стратегического планирования, которое определяет перспективы будущего развития учреждения. Прогнозы на будущее и стратегические планы составляют основу текущих планов, с помощью которых организуется вся конкретная работа образовательного учреждения.

Проектирование и разработка средств здоровьесберегающей деятельности – активная физическая позиция, позволяющая осуществлять инновационную деятельность по моделированию и проектированию новых средств, форм и технологий.

Создание педагогических условий – формирование предметной, коммуникативной, учебно-развивающей среды, а также обеспечение ее всем необходимым для нормальной работы: персоналом, оборудованием, финансами и т.д.

Рефлексия выполнения управленческих решений субъектами, оценка каждым участником образовательного процесса степени актуализации собственных задач в решении вопросов здоровьесбережения.

Оценка эффективности деятельности учреждения осуществляется по степени достижения им поставленных целей с учётом степени изменений «объектов» и произведённых при этом экономических «затрат».

Контроль в общей системе управления выступает как элемент обратной связи. Именно на основании результатов контроля проводится корректировка ранее принятых планов. Умело организованный контроль имеет стратегическую направленность, ориентируется на конечные результаты, осуществляется своевременно с опорой на средства, позволяющие получать оптимальное количество информации в сжатые сроки. Коррекция управленческих решений осуществляется на основании результатов промежуточной диагностики.

Мотивация – стимулирование персонала и родителей к использованию новых методов, приемов и технологий в работе, активизация

собственной жизнеутверждающей позиции в формировании здорового образа жизни как ценности.

Координация – достижение согласованности в работе всех звеньев образовательной деятельности учреждения посредством налаживания рациональных связей (коммуникаций) между ними.

Основная цель управленческой деятельности в дошкольном учреждении, направленная на здоровьесбережение его участников, является нормативно-правовое, организационно-педагогическое, информационное, материально-техническое, санитарно-гигиеническое, коррекционное, физкультурно-оздоровительное обеспечение образовательного пространства средствами, способствующими поддержанию и укреплению физического, психического, психосоматического, духовно-нравственного здоровья участников образования. Отработка механизма управления здоровьесбережением в детском саду ведётся по трём направлениям: с детьми, с педагогами и с родителями воспитанников.

Деятельность по подготовке участников образования ДООУ №453 к здоровьесбережению предполагает несколько этапов.

1 этап – подготовительный. На данном этапе осуществляется сбор информации о состоянии здоровья детей, педагогов, об организации образовательного процесса по здоровьесбережению. На данном этапе целеполагание опирается на три основания: реальное состояние деятельности по здоровьесбережению в ДООУ; установки, изложенные в нормативных документах; возможности ДООУ по здоровьесбережению.

2 этап – проектирование системы управления здоровьесбережением.

На данном этапе предусматривается: закрепление функционала за каждым работником; выполнение обязанностей по созданию условий по здоровьесбережению; осуществление деятельности по развитию содержательной базы оздоровления детей; обеспечение пропагандистской работы в плане приобщения к ЗОЖ; организация и осуществления мер по поддержанию здоровья педагогических работников, повышение квалификации педагогических кадров.

3 этап – этап исполнения управленческих решений, на котором идёт внедрение проектов и целевых программ. Одновременно проводится анализ деятельности всех сотрудников по реализации управленческих решений.

4 этап – оценивание результатов достижения намеченной цели по здоровьесбережению. Главным результатом является наличие положительных изменений в состоянии здоровья участников образования. Важно оценить выполнение всех целевых приоритетов: организационно-педагогических, материально-технических, санитарно-гиги-

енических условий здоровьесбережения. По результатам работы определяются задачи на будущее.

Проблема здоровьесбережения детей в дошкольном образовательном учреждении является многогранной. В связи с этим, стоит остро необходимость систематизации оздоровительно-воспитательной и профилактической работы.

Решение проблем здоровьесберегающей деятельности возможно только при качественно новом подходе к управлению всей системой здоровьесбережения и проектированию модели, которая максимально решала бы все вопросы сохранения здоровья ребёнка, находящегося в ДОУ.

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ РОССИИ**

**ФЁДОРОВ А. Ф.**

г. Ковров, Ковровская государственная технологическая академия

Созидательная деятельность современного человека требует предварительной общеобразовательной, специальной (в области научных знаний) и профессиональной (их применения на практике) подготовки. Создание продуктов, удовлетворяющих заранее сформулированным требованиям качества, нуждается в знании фундаментальных законов созидания, обеспечивающих прогноз последствий от принимаемых решений, в том числе в пенитенциарной системе.

Как показывают результаты последних психолого-акмеологических исследований сотрудников пенитенциарной системы, значительная часть рабочего времени тратится на анализ и предотвращение ситуаций вызванных различными экстремальными факторами, которые необходимо решать в тесном взаимодействии между отделами. Часть рабочего времени затрачивается на дублирование служащими рабочей документации, что в конечном итоге ведёт к бюрократизации, низкой эффективности профилактических мероприятий, более высоким материальным затратам, неэффективному использованию рабочего времени, слабому уровню взаимодействия между службами. Действие постоянного многофакторного прессинга создает информационные перегрузки, влечет за собой сверхнормативную нагрузку на эмоциональную и интеллектуальную сферу, порождая негативные функциональные психические состояния, выраженные высокой психической напряженностью, тревожностью, переутомлением, расстройствами физиологических функций организма, что нередко приводит к

ошибкам и просчетам в деятельности, забыванию взятых на себя обязательств, что в, конечном итоге, приводит к низкой исполнительской дисциплине.

Психическая напряженность является также результатом недостаточного уровня психологической готовности кадров к деятельности в качестве сотрудника уголовно-исполнительной системы. Каждый третий сотрудник, работающий с осужденными, на начальном этапе своей профессиональной деятельности испытывает затруднения в адаптации к социально-психологической среде, имеет недостаточно развитое проблемное мышление, обнаруживает дефицит творческого подхода к деятельности; сталкивается с трудностями в общении; каждый четвертый не умеет работать с командой, не пользуется поддержкой подчиненных; каждый пятый не способен делегировать полномочия, не умеет провести анализ собственной деятельности. В коррекции гностических, интеллектуальных, коммуникативных, организационных и других личностных профессионально важных качеств нуждается практически каждый сотрудник. Таким образом, назрела острая необходимость в разработке программы способной активизировать природные потенциалы сотрудников пенитенциарной системы.

Природные потенциалы – это задатки, одаренность, активность, энергетика, строение органов чувств, природный темперамент, строение организма – все то, с чем человек родился и что узнает в себе по признакам способностей. Способности – специфическая чувствительность субъекта деятельности к объекту, процессу, результатам собственной деятельности, индикатор природной одаренности. Они заявляют о себе в интересах, склонностях, мотивах, направленности (устойчивой мотивации) к определенным видам деятельности – индикаторы природных потребностей в самореализации. Их структуру исследовал А. Маслоу.

Академик П. В. Симонов в информационной теории эмоций выделил три группы природных потребностей, мотивирующих субъекта к деятельности: биологические, социальные, духовные или познавательные. Им обоснована необходимость вооруженности субъектов созидания культурой, в которую человек попадает фактом рождения. Вооруженность культурой позволяет субъекту реализовать способности, «найти себя», приносить пользу обществу. Специалисты уголовно-исполнительной системы должны быть носителями наук и искусства, развивать и «вооружать культурой» в процессе совместной с осужденными индивидуальной, групповой, коллективной деятельности.

По Н. В. Кузьминой созидательная деятельность включает:

1. Предварительное проектирование образа результата. Он мо-



жет быть высоко-, средне-, малопродуктивным.

2. Длительное по времени воплощение искомого образа результата в реальный продукт в условиях «образовательной эстафеты», звенья которой разных уровней продуктивности.

3. Акме – целевые стратегии системного информационного, коммуникационного, технологического обеспечения воплощения искомого образа результатов в реальные продукты, удовлетворяющие заранее сформулированным требованиям, (на основе их антиципации или предвосхищения).

4. Акме – целевые стратегии системного управления процессом созидания искомого продукта совместными усилиями специалистов и учащихся, подчиненных заранее сформулированным требованиям (знания структуры компетентности, специальной и профессиональной умелости, обеспечивающей продуктивное исследование профессиональной ситуации, продуктивное формулирование и решения предстоящих задач;

5. Предварительную договоренность участников воспитательно-го процесса о критериях оценки качества искомого продукта, рассчитанного на удовлетворение духовных и материальных потребностей субъектов созидания и других людей.

Деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы, которые в силу своих функциональных обязанностей должны помогать осужденному, действуют не всегда эффективно, порождая своими действиями «бюрократические проволочки». Взаимодействие между службами осуществляется не всегда надлежащим образом. Данные проблемы, как правило, возникают по объективным причинам (режимные требования, жесткая нормативно-правовая регламентация деятельности в пенитенциарном учреждении).

В сложной, постоянно меняющейся обстановке работы со спецконтингентом административные кадры должны быть психологически готовы к оперативному вмешательству в стихийные процессы возникновения массового недовольства, урегулирования внутриличностных, межнациональных, межличностных отношений. Одной из эффективных форм решения подобных проблем является создание на базе исправительного учреждения психолого-акмеологического центра, в состав которого обязательно должны входить представители от социальной, психологической и медицинской служб.

Деятельность психолого-акмеологического центра ФГУ ИК-6 будет развиваться постепенно: первый шаг, который уже зарекомендовал себя с положительной стороны, направлен на объединение по общим проблемным вопросам сотрудников группы социальной защи-

ты осуждённых, психологической лаборатории, медицинской службы учреждения. Второй шаг: создание при центре социально психологической секции осуждённых (10-15 человек), основная задача которых – выявлять проблемных осуждённых внутри коллектива и оказывать первичную помощь (консультативную, терапевтическую), затем направлять к специалистам. Третий шаг: организация научно-исследовательского направления центра при поддержке Санкт-Петербургской Акмеологической Академии, Ковровской государственной технологической академии.

Акмеологическая составляющая деятельности психолого-акмеологического центра выражается в ее направленности на мотивационное и технологическое обеспечение готовности специалиста как личности и как профессионала к саморазвитию, самосовершенствованию. На практике данное положение будет выражаться в просветительском и консультативном взаимодействии по медицинским, юридическим, психолого-педагогическим вопросам.

Целями психолого-акмеологического центра являются: оказание психолого-акмеологической поддержки в личностном развитии осуждённого; психологизация и педагогизация среды как фактора успешности профессиональной деятельности специалиста; интегрированный, комплексный подход в решении проблем осуждённых; оптимизация деятельности сотрудников трёх важнейших служб (социальной, медицинской, психологической), призванных помочь осуждённому отбывать назначенное судом наказание.

Таким образом, с одной стороны, возможно успешное решение проблемы оказания всесторонней, своевременной и квалифицированной помощи осуждённому, а с другой стороны, разработка со студентами оптимальной рабочей модели с использованием передовых зарубежных и отечественных психологических и акмеологических технологий на практике в уголовно-исполнительной системе.

## **РАЗДЕЛ 8**

### **Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования**

#### **К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ КАК МЕХАНИЗМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**АРТЕМЕНКО Б. А.**

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

**КАЛАШНИКОВ Н. В.**

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Челябинска

В процессе развития у ребенка формируются определенные способности преодоления трудностей, различающиеся по степени конструктивности и имеющие тенденцию к устойчивости. Становление способов преодоления трудных ситуаций, содержание которых отражает широкий социально-психологический аспект жизни ребенка, в школьном возрасте происходит в ходе учебной деятельности и связано напрямую с адаптивными способностями организма.

Адаптация (позднелат. *adaptation* – прилаживание, приспособление) – процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды.

Любая форма (способ) адаптации является конкретным историческим этапом приспособительного процесса – адаптиогенеза, протекающего в определенных местах обитания и населяющих их представителей живой природы.

Психофизиологическое содержание адаптации – это эффективная и экономная приспособительная деятельность организма к воздействию факторов внешней среды. В адаптации можно выделить две

противоборствующие тенденции. С одной стороны, это отчетливые физиологические изменения под влиянием факторов среды, затрагивающие в той или иной мере все системы организма и психику человека в целом, с другой – сохранение гомеостаза, перевод организма на новый уровень функционирования, но при обязательном условии – сохранение динамического равновесия.

В основе адаптации лежат реакции организма, направленные на сохранение постоянства его внутренней среды (гомеостаз), она же обеспечивает нормальное развитие, оптимальную работоспособность и максимальную продолжительность жизни организма в различных условиях окружающей среды [5].

Приспособительные реакции (реакции адаптации) подразделяются на быстрые и медленные. Быстрые реакции (врожденные – формируются в процессе эволюции организма) обеспечивают срочную адаптацию (например, отдергивание конечности в ответ на болевое раздражение, усиление дыхания при физической нагрузке, возрастание чувствительности глаза к свету в сумерках). Они весьма экономичны: полезный для организма результат достигается с минимумом затрат. Медленные реакции направлены на долговременную адаптацию и формируются постепенно, в условиях длительного, воздействия факторов внешней среды (адаптация к недостатку кислорода с сохранением работоспособности в условиях высоты, адаптация к ранее непосильным физическим нагрузкам и т.д.).

Среди различных систем организма, осуществляющих реакции адаптации, ведущее место принадлежит центральной нервной системе, которая координирует процессы адаптации организма в целом; важную роль в этом играют также эндокринная и вегетативная нервная системы. В процессе адаптации можно выделить 3 фазы (стадии): ориентировочно-приспособительную (сопровождается временным нарушением функций), неустойчивого, неполного приспособления (активный поиск устойчивого состояния, соответствующего новым условиям) и относительно устойчивого приспособления.

Возможности (пределы) адаптации конкретного человека обусловлены его наследственностью, возрастом, состоянием здоровья и степенью тренированности, которая приобретает особенно важное значение. Расширить возможности можно с помощью регулярных тренировок, закаливания и т.д. При этом важно учитывать индивидуальные особенности организма, так как неадекватные нагрузки могут оказаться либо бесполезными (при их недостаточности), либо вредными (при их чрезмерности) для здоровья.

Адекватный для каждого организма режим физического и биологического совершенствования следует устанавливать по совету врача. Что касается школьников, то здесь важно добиться оптимальной адаптации к условиям обучения и воспитания. Рациональный режим дня, закаливание организма, оптимальный уровень двигательной активности способствуют наиболее благоприятному течению процессов адаптации [1; 2].

Приспособление же человека к условиям новой социальной среды есть социальная адаптация, это один из социально-психологических механизмов социализации личности. В педагогической практике большое значение имеет учет особенностей процесса адаптации ребенка к изменившимся условиям его жизни и деятельности при поступлении в общественные учебно-воспитательные учреждения (детский сад, школа), при вхождении в новый коллектив.

Новая социальная среда предъявляет к ребенку особые требования, которые в большей или меньшей степени соответствуют его индивидуальным особенностям и склонностям. Поступление в дошкольное воспитательное учреждение связано с включением ребенка в группу сверстников, каждый из которых наделен своими индивидуальными чертами, а все вместе они образуют первую социальную общность, в которой им предстоит наладить взаимоотношения. До этого момента практически весь опыт общения для ребенка сводился к отношениям с близкими взрослыми, которые выступали в роли бесспорного авторитета в решении всех жизненных вопросов и эталона для усвоения речи и навыков поведения. Если ребенок был в семье единственным, то нередко он обладал «монополией» на внимание и поддержку взрослых (в многодетных семьях ситуация выглядит более мягко). Перемена обстановки приводит к утрате «монополии»: для воспитателя детского сада каждый ребенок – один из многих. Далеко не всякое желание может теперь быть немедленно удовлетворено. Наоборот, возникает необходимость подчинять свои побуждения требованиям дисциплины, а во взаимоотношениях со сверстниками – учитывать их желания и склонности. Ситуация несколько осложняется, если ребенок поступает не во вновь сформированную группу, а в уже существующую, в которой сложился определенный стиль взаимоотношений. Как правило, ребенок, не страдающий отклонениями в развитии и не избалованный ежеминутной опекой родителей, быстро и хорошо приспосабливается к новым условиям, то есть адаптация проходит успешно. Если же ему еще не доступна произвольная регуляция своего поведения, организационные требования детского учреждения могут оказаться непосильной нагрузкой. Отставание в развитии по-

ставит его в невыгодное положение по сравнению со сверстниками, а переживания в связи с этим могут привести к нервному перенапряжению и срыву. Облегчение процесса адаптации во многом зависит от родителей, которые должны активно способствовать физическому и психическому развитию ребенка и, что особенно важно, формированию у него навыков общения.

При поступлении в школу жизнь ребенка вступает в качественно новый этап, когда на первый план выступает его участие в учебной деятельности. Требования к дисциплине еще более регламентируются. Обновляется коллектив сверстников. На этом этапе решающее значение имеет готовность к школьному обучению, как интеллектуальная, так и личностная. Заранее освоив начальные навыки учебной деятельности и имея опыт общения со сверстниками, ребенок, как правило, нормально адаптируется к условиям системного школьного обучения. В этом отношении дети, не посещавшие дошкольные учреждения, иногда имеют некоторые интеллектуальные преимущества, но обычно сильно проигрывают в плане налаживания взаимоотношений и дисциплины. Проблемы в умственном и личностном развитии препятствуют нормальному вхождению в новые условия, обрекают ребенка на роль отстающего, а это в свою очередь может обусловить возникновение хронической психической травмы и нарушений поведения. От педагогов в критических ситуациях дезадаптации ребенка требуется повышенное внимание к его индивидуально-психологическим особенностям, индивидуальный подход в обучении и воспитании, а иногда и психокоррекционная работа совместно со специалистами других областей. Именно в этот момент и появляется необходимость в школьной адаптации [4].

Данное понятие «школьная адаптация» стало использоваться в последние годы для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе.

Основными показателями психолого-педагогической адаптации ребенка в условиях образовательного учреждения является формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися, учителем, овладение навыками учебной деятельности.

Проблема межличностных взаимоотношений детей в группе имеет прочные традиции в возрастной, педагогической, социальной психологии и педагогике (Е. А. Аркин, П. П. Блонский, А. С. Залужный, И. П. Иванов, В. А. Караковский, Р. А. Литвак).

Однако далеко не у всех детей адаптация протекает безболезненно. У некоторых она не наступает совсем, и тогда приходится говорить о социально-психологической дезадаптации, которая ведет к

серьезным последствиям, вплоть до невозможности получить полноценное образование и найти свое место в жизни [3].

При поступлении ребенка в 1 класс школы решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая скрытая программа социализации, благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка.

После окончания начальной школы необходимость адаптации возникает у ребенка как минимум еще два раза: в 5 и 10 классах, это связано с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения.

Переходя в 5 класс, ученик попадает в новые условия («разноголосица» требований учителей; самоконтроль; принятие новой позиции – ученик второй ступени; расширение «школьной географии»). Все это, как и в 1 классе, требует психолого-педагогической помощи, причем если в 1 классе адаптацию лучше проводить в игровой форме, то здесь логично присоединить познавательную деятельность и осуществлять ее через коллективно-творческие дела.

В 10 классе у школьника меняется социальное окружение (новый состав класса и учителей) и система деятельности. Ситуация новизны является для любого человека в определенной степени тревожной. Ребенок переживает эмоциональный дискомфорт, прежде всего из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и т.д. Это состояние можно назвать состоянием внутренней напряженности, настороженности, будучи достаточно длительным, оно может привести к школьной дезадаптации: недисциплинированность, невнимательность, отставание в учебе, ребенок быстро утомляется и просто нежелание идти в школу.

Ослабленные дети (а их, к сожалению, из года в год становится все больше) являются наиболее подверженными дезадаптации.

Процесс адаптации ученика к школе, построение его отношений с одноклассниками и учителями, продуктивная работа на уроке становятся часто проблематичными из-за строгих требований образовательного стандарта и жестких рамок, в которых осуществляется учебный процесс.

Необходимость адаптации обусловлена социальными потребностями школы и общества, поскольку от адаптации зависит успешность

в учебной деятельности, формирование адекватных механизмов приспособления к школе и жизни в целом.

В связи с этим нами проводилось исследование на базе МОУ средней общеобразовательной школы № 85 Ленинского района г. Челябинска в течение 2005-2007 гг. На начальном этапе было обследовано 200 учеников 1, 5, 10-х классов, для чего были применены метод социометрии и методика «Психологическая атмосфера в коллективе» А. Ф. Фидлера. Среди обследованных было выявлено 32 % детей со сложностью в школьной адаптации. Это дало основание провести коррекционную работу, способствующую успешной адаптации ребенка на переходных этапах школьного обучения. (1, 5, 10-й классы).

На начальном этапе были организованы учебно-методические выездные сборы для школьного актива, целью которых было обучение эффективному взаимодействию с учащимися 10 классов. Следующим этапом стала организация подобных сборов для учащихся 10 классов, где ученики, составляющие актив школы, выступили в роли координаторов. И, наконец, третьим этапом явились сборы для учеников 1 и 5-х классов, но только в роли координаторов выступили уже ученики 10-х классов.

Итогом работы стало улучшение взаимоотношений между учениками в классах, у детей значительно выросла самооценка, наблюдался личностный рост школьников. В целом, был построен принцип преемственности между учениками разных параллелей от 10-х к 5-м и 1-м классам. Произошло явное сплочение детских коллективов. Это подтверждают данные социометрии и данные методики А. Ф. Фидлера. Для примера приводим пять, наиболее показательных, из десяти позиций методики А. Ф. Фидлера для 5-х и 10-х классов (в 1-м классе данную методику использовать нецелесообразно в связи с возрастом детей и временем существования детского коллектива). В 5-х классах показатель дружелюбия за два года вырос с 3,1 до 3,5, (результаты отражены в баллах) в 10-х его рост составил с 2,2 до 4,19; показатель взаимной поддержки в 5-м классе с 2,3 вырос до 2,9, в 10-х классах с 2,69 до 3,6; показатель успешности для 5-х классов составил 2,2 на начальном этапе работы и 2,6 на конечном, для 10-х динамика его роста выглядит так: с 2,9 до 3,3 соответственно; показатель готовности к сотрудничеству вырос в 5-х классах с 2,6 (2005 г.) до 4,1 (2007 г.), а в 10-х классах: 2,3 – 3,2 соответственно и, наконец, показатели продуктивности работы на занятиях вырос с 2,8 до 3,1 (в 5-х классах) и 3,3 до 4,0 (в 10-х классах). Такая же положительная динамика наблюдалась и по остальным показателям.



Таким образом, на наш взгляд, программа является актуальной и практически значимой. Она обусловлена социальными потребностями школы и общества, поскольку от адаптации зависит успешность в учебной деятельности, формирование адекватных механизмов приспособления к школе и жизни в целом.

#### Литература

1. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам [Текст] / под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. – М., 1982.
2. Адаптация человека [Текст]. – Л. : Наука, 1972.
3. Кон, И. С. Социальные нормы и регуляция поведения. [Текст] / И. С. Кон. – М., 1978.
4. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. пособие / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2002.
5. Фомин, Н. А. Адаптация: общебиологические и физиологические основы [Текст] / Н. А. Фомин. – М. : изд-во «Теория и практика физической культуры», 2003.

## **ШАХМАТНЫЕ УРОКИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ КАЛМЫКИЯ**

**ВЕРШИНИН М. А., МАТВЕЕВ Д. А.**

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия  
физической культуры

Проблема воспитания шахматами существует давно, хотя в целом этот вопрос еще недостаточно исследован. Приступая к его изучению, мы стремились отследить формирование педагогического аспекта шахматной игры во времени, определить этапы его развития.

Анализируя литературные источники, мы не встретили сведений о том, когда и у кого впервые возникла идея использовать шахматы в педагогических целях. Возможно, развитие педагогической идеи шло природосообразно и в его контексте формировалось педагогическое содержание шахматной игры. История не дает ответов на вопросы, когда шахматы впервые пришли в школы, почему идея не потерялась во времени, а получила дальнейшее развитие. Известно, что с XIII века шахматы входят в число семи «рыцарских добродетелей»: рыцарю необходимо было уметь ездить верхом, плавать, владеть копьем, фехтованием, охотиться, слагать и петь стихи, играть в шахматы. Уже тогда забота о физической силе сочеталась с мыслью о культуре, умственном воспитании.

Всеми миру знакома немецкая деревня Штрёбек (округ Магдебург), где теория и история шахматной игры изучаются в местной школе с начала XIX века. С этого же времени шахматы преподавались в одной из школ Воронежа. С середины того же века учебный предмет шахматы был известен в Польше [2]. В начале XX столетия шахматам обучали мальчиков в школах Англии. Э. Ласкер прямо рекомендовал древнюю игру в качестве элемента школьной программы: в апрельском номере «Lasker Chess Magazine» за 1908 г. отмечалось, что шахматы преподносятся ученикам во многих школах Европы [5]. То же советовал органам просвещения и З. Тарраш: он настаивал «незамедлительно решить вопрос о ведении преподавания шахмат в старших классах средних учебных заведений» [4]. Г. Марко, как и его коллеги О. Кох, З. Тарраш, считал, «что шахматы отвечают всем требованиям подлинной педагогики» [4].

Высокую оценку педагогические свойства шахмат получили и в нашей стране. Еще в 1924 г. Г. Баронов писал о необходимости «всемерно содействовать тому, чтобы наши дети узнали и полюбили эту игру», «чтобы еще с детства для второй половины своей жизни они запаслись этой полезной и увлекательной привычкой». Для этого нужно открывать не только в высших, но и в средних и низших школах шахматные кружки [1]. В 1929 г. вопрос о преподавании шахмат в школе поднимает журнал «Шахматный листок».

Сегодня такие государства, как Германия, США, Канада, Испания, Куба, Италия, Швеция, Перу, Аргентина, Голландия, Венгрия, Польша, Дания, Израиль и некоторые другие, отдают дань школьным шахматам, усматривая в них эффективное развивающее средство [3].

У нас уроки шахмат стали интенсивно развиваться последние сорок лет. Система школьного преподавания игры складывалась эмпирически. В связи с важностью проблемы, в 80-е гг. была создана специальная секция «Шахматы – школе», которая работала при Молодежной комиссии Федерации шахмат СССР. А чуть позже под девизом ФИДЕ «Шахматы – всем» объединились специалисты из разных стран. Интерес к проблемам преподавания предмета вылился в международные конгрессы (первый – Париж, 1981 г., второй – Гамбург, 1984 г.), создание специальной постоянной комиссии при Международной шахматной федерации.

Итак, официальное признание учебного предмета шахматы – следствие почти столетней эволюции идеи. В XX веке школьные шахматы прошли путь от первых шагов до относительно уверенной позиции в образовании, но выделить учебный предмет как самостоятельное явление оказалось непростым делом. К концу XX века дан-

ный учебный предмет обрел самостоятельную ценность. А это значит, что он пришел в школу надолго, потому что учебные цели и задачи шахмат совпадают с воспитательными целями полной средней школы.

Сегодня школьные шахматы совершают качественно новую спираль. Как учебный предмет они приняты начальной школой. В связи с этим на пороге XXI века сформировалась и новая цель – расширение уроков на старшие классы (А. Барташников, В. Князева, Л. Савчук, В. Сергеев, И. Циов и др.).

В ходе реализации многолетних усилий Президента ФИДЕ К. Н. Илюмжинова по внедрению шахматных занятий в школьную практику была реализована система шахматного всеобуча в республике Калмыкия. Ее компоненты – тренировка, кружковое занятие, факультатив и урок в общеобразовательной школе. Эти формы обучения шахматной игре сформировались исторически и в разной степени представлены на практике преподавания.

С нашей точки зрения, всеобуч – это обучение всех учащихся общеобразовательной школы шахматам в форме уроков в расписании, факультатива или кружка. Практика свидетельствует, что сегодня единственной формой всеобуча, способной на деле охватить шахматной игрой всех без исключения школьников, является урок. Факультатив и кружок не выдерживают условия обязательности посещения занятий, а тренировка по ряду особенностей вовсе не вписывается в данное понятие.

На практике данные формы шахматного образования устойчиво сформированы: каждая имеет собственную структуру, содержание и методику. Рассмотрим их различия.

Тренировка. Тренировка к шахматному всеобучу прямого отношения не имеет, так как осуществляется в спортивной секции и направлена на развитие определенных знаний, умений, навыков, необходимых шахматисту для победы над соперником. Не каждый может стать спортсменом, тем более перспективным, поэтому шахматный тренер руководствуется понятиями «обучаемость», «необучаемость», «отбор». В категорию труднообучаемых, как правило, отмечаются дети несообразительные, тугодумы, рассеянные, с плохой памятью, вредными привычками и неустоявшимся характером.

В связи с наличием у спортсмена-шахматиста определенных способностей тренер осуществляет отбор учащихся, ориентируясь на уже сформированные психофизические функции. Выявив наиболее способных и талантливых, он приступает к развитию имеющихся задатков. Нередко дети, менее подготовленные к обучению, оказываются вне внимания наставника. В итоге аутсайдеры либо утрачивают ин-

терес и бросают занятия, либо обезличиваются в общей массе.

Спортивная секция объединяет детей по интересам. Тренировочное занятие длится от полутора до трех астрономических часов. Их число в неделю предписывается учебной программой ДЮСШ – от 6 до 24, количество дней занятий – от 2 до 6 в зависимости от квалификации спортсмена. Тренировка проходит в свободное от школьных занятий время. Ее осуществляет тренер или тренер-преподаватель. Методика занятий – специальная.

Следовательно, тренировка – это форма внешкольного воспитания спортсменов, желающих совершенствоваться в шахматной игре. Состав учащихся склонен к постоянному обновлению.

Кружковое занятие. Кружок также объединяет ребят по интересу к шахматной игре и является способом организации досуга школьников. Кружковые занятия протекают во внеурочное время и могут длиться от 30 минут до 2 часов 15 минут. Количество часов и дней в неделю на группу занимающихся устанавливается в зависимости от интереса детей, их умений и навыков: от 1 до 4 (6). В кружке, как правило, занимаются все желающие, отсева, как в спортивной секции, здесь не производят, а отбор, если и осуществляется, то не так целенаправленно. В то же время цель кружковых занятий максимально приближена к секционной – спортивное совершенствование, углубление специальных знаний. Предпочтение на кружке также отдается более одаренным учащимся. Работу с детьми ведет педагог дополнительного образования. Методика созвучна методике тренировки облегченного характера. Состав учащихся непостоянный.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить: кружок шахмат – форма внеклассной, внешкольной работы. Это детское объединение любителей шахмат по интересу к игре спортивной направленности.

Урок. Урок – основная организационная форма обучения учебному предмету шахматы. Он стоит в школьном расписании с 1 по 6 урок и характеризуется, как и любая учебная дисциплина, постоянным составом учащихся, твердым расписанием, общей дидактической целью. Уроки шахмат обязательны для всех учащихся, вне зависимости от развитого интереса и способностей. Регламент – от 1 до 3 часов в неделю. Продолжительность колеблется от 30 минут (первоклассники) до 45 минут. Уроки могут быть спаренными. Ведет их учитель шахмат (начальные классы), преподаватель (средние и старшие). Цель преподавания в форме урока – общее развитие учащихся, совершенствование натуры ребенка, облегчение учебы по другим предметам, снятие напряжения, возникшего в результате школьных занятий. Спортивные интересы подчиняются учебным, они второстепенны.

Методика ведения урока – сочетание методик преподавания различных учебных дисциплин и спортивной тренировки.

Итак, урок шахмат – это форма занятия в школьном расписании, посещение которого обязательно.

Факультатив. Факультатив следует отличать от урока так же, как кружковое занятие от тренировки. Факультативные занятия необязательны. Они объединяют детей по интересу к игре, их посещают школьники, желающие углубить и расширить свои шахматные знания. Содержание факультатива может быть самостоятельным или являться продолжением урока. Регламент – 1-2 раза в неделю, продолжительность занятия от 45 до 90 минут.

Таким образом, шахматный факультатив – это специальный учебный курс по выбору учащегося, который может стоять как в расписании занятий, так и после них и посещать который необязательно.

На практике урок шахмат часто замещается спортивной тренировкой или кружковым занятием. Это связано с некоторой общностью интересов школьных и спортивных шахмат. И хотя их пересечение незначительно, но именно оно питает содержание школьных шахмат. Исходя из опыта, научного изучения проблемы (целей, задач, форм и видов работ, методики, структуры, содержания, пропорций и т.п.), мы пришли к выводу, что точки соприкосновения спортивных и школьных шахмат составляют 20-25 %. Примерно такой объем содержания для них общий. В факультативе могут реализовываться интегрированные курсы, расширяющие знания и умения учащихся в области шахмат, ее истории и культуры. Тематика их разнообразна и зависит от текущих потребностей, интересов учащихся и учителя.

Таким образом, учебный предмет «шахматы» – это форма обучения, принципиально отличающаяся от спортивных шахмат, кружка и факультатива, с собственными целями, задачами, структурой и содержанием. Следовательно, наше моделирование призвано положить конец неадекватному использованию данных понятий в рамках шахматного всеобуча, определив их границы.

Данные аргументы призваны признать учебный предмет шахматы ведущей формой шахматного всеобуча, объективно соответствующей его структуре и содержанию.

#### Литература

1. Баронов, Г. Воспитательное значение искусства шахматной игры [Текст] / Г. Баронов. – Новониколаевск : Сибир. краевое изд-во и книготорговля, 1924.
2. Гижицкий, Е. С шахматами через века и страны [Текст] /

Е. Гижицкий. – Варшава : Спорт и туризм, 1958.

3. Князева, В. Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы (на примере преподавания шахмат) [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / В. Князева. – Ташкент, 1992.

4. Крогиус, Н. По страницам старых журналов [Текст] / Н. Крогиус // Шахматы. – 1976. – № 16.

5. Шахматы развивают ум [Текст] // Шахматы в СССР. – 1991. – № 11.

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

**ФАРХУТДИНОВА А. П.**

с. Фершампенуаз Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа

Проектная методика является педагогической технологией обучения и представляет собой возможную альтернативу традиционной классно-урочной системе. Необходимость применения проектной методики в современном школьном образовании обусловлено очевидными тенденциями в образовательной системе к более полноценному развитию личности учащегося, его подготовки к реальной деятельности.

В процессе целенаправленного анализа теоретической научно-методической литературы по проблеме можно сделать вывод, что проектная методика является актуальной и инновационной технологией, соотносится с основными задачами современного школьного образования.

Использование проектной методики на уроках немецкого языка позволяет в комплексе решать сразу несколько задач воспитательного, образовательного и психологического характера. Этот метод развивает интерес учащихся к языку, мотивирует познавательную активность, исследовательские навыки, воспитывает самостоятельность школьников, способствует самореализации.

Проектная методика может быть использована на любом уровне владения иностранным языком, с любым возрастом учащихся. Проектная деятельность раскрывает творческие способности детей, помогает им проявить свою фантазию, утвердиться в коллективе.

Цель нашей работы по использованию метода проектов на уроках немецкого языка: создание условий для полноценного формирования коммуникативной компетенции обучающихся, предполагающей способность и готовность учащихся к продуктивному общению на иностранном (немецком) языке в соответствии с нормами этого языка,

в совокупности знаний социолингвистического и социокультурного планов.

В результате реализации своего опыта планирую получить личность:

- уважительно и толерантно относящуюся к традициям и обычаям иной социокультурной среды;

- имеющую высокий уровень познавательных способностей, речемыслительной деятельности, умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию, потребность дальнейшего самообразования в области иностранного языка;

- способную осуществлять общение (в данном случае устно-речевое) в части общей социализации учащегося в плане общения со взрослыми, со сверстниками с учетом особенностей общей ситуации социального развития;

- мотивированную как к изучению иностранного языка, так и к быстрому и самостоятельному восприятию новых знаний, обеспечивающему потенциальный рост интеллекта;

- способную к рефлексии, то есть оценке результатов своей деятельности, и как следствие, оценке своих поступков и поведения.

Полагаю, что эти результаты во многом совпадают с портретом выпускника общеобразовательной школы, который предполагается получить в результате претворения государственного образовательного стандарта второго поколения.

Для успешного достижения поставленной цели и запланированного ожидаемого результата считаем необходимым решение следующих задач:

- формирование устойчивой мотивации к немецкому языку как к общеобразовательному предмету;

- развитие познавательных способностей, интересов обучающихся, само- и взаимооценки (рефлексии);

- повышение эффективности формирования коммуникативной компетенции учащихся через системное использование проектной деятельности;

- формирование нравственных и общечеловеческих ценностей учащихся воспитывающими и развивающими средствами метода проектов.

В организации проектной деятельности учащихся на уроке учитываем следующие особенности проектной методики:

1. Проектная методика направлена на реализацию личностного потенциала учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, где имеет место не субъективно-объективные отношения, а субъект-

но-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией учителя.

2. Проектная методика предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе речевой деятельности. Деятельностный компонент реализуется при этом двояко. С одной стороны, в проектной работе соблюдается взаимность теории и практики, то есть учащиеся в процессе творческого создания конкретного продукта (стенгазета, коллаж, презентация) применяют определенные научные знания, собственный опыт и наиболее полно осознают их функционирование при решении различных проблем, что влечет за собой поиск все новых и новых знаний, открытие новых источников информации. С другой стороны, учащиеся в процессе проектной работы вовлечены в активную мыслительную деятельность. Коммуникативно-познавательная потребность ученика при личностно-ориентированном обучении становится внутренним мотивом его речевой деятельности, при этом Язык выступает в своей главной функции – формирования и формулирования мыслей.

Таким образом, проектная методика основана на личностно-деятельном подходе и в большей степени способствует формированию, развитию и совершенствованию личности, а значит и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции школьников в целом.

Последние годы, используя эту методику в своей работе, мы пришли к выводу, что этот метод особенно эффективен при организации практического применения учебного материала.

В ходе работы над проектом актуальны все виды деятельности, характерные на уроках иностранного языка, а именно чтение, аудирование, говорение и письмо. Выполняя проект, ученики наполняют его содержанием. На этом этапе формируются навыки исследовательской деятельности, развиваются умение работать с источником, анализировать и обобщать. Чтение текстов, слушание аудиоматериалов побуждает учеников к устной речи, что приводит к обогащению словарного запаса.

Работая в проекте, ученик чувствует, что вся система ориентирована на него и на личность, и его деятельность строится на личном опыте, интересах и склонностях. Целенаправленное и систематическое использование этого метода результативно влияет на качество знаний учащихся. Данная технология является огромным стимулом для познания и исследования мира учащимися, развития личности. Она позволяет повышать интерес к предмету идти к более качественному и эффективному обучению иностранному языку. Свободный выбор общения благотворно влияет на психологический климат в целом и чувстве комфорта каждого ученика.



Применение проектной методики результативно на среднем этапе (6-7 классы) средней общеобразовательной школы, так как сущность проектной методики при этом отвечает основным психологическим особенностям учеников, их мотивам и потребностям и позволяет наиболее полно раскрывать их личность.

Прежде всего, это обусловлено:

1. Проблемным характером деятельности, ее интегрированностью: в основе проектной методики лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью, решение которой требует от учеников знаний не только в рамках данного предмета, но и в других областях.

2. Автономным характером проектной деятельности: проектная методика предполагает устранение прямой зависимости обучаемого от преподавателя путем самоорганизации и возможности проявления собственной инициативы в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности. Таким образом, актуальность проектной деятельности, ее практическая и теоретическая значимость в современной системе образования способствует решению многих задач в обучении и образовании.

В своей работе проектную методику используем с пятого класса. В современных учебниках, выпущенных под руководством И. Л. Бим, каждая тема представляет огромные возможности для проекта, каждый проект соотносится с определенной темой устной речи. Для проекта выбираю темы из реальной жизни детей. Например, «Die Heimat», «Unsere Familie», «Die Schule». Учебник содержит информативный, познавательный материал, который ориентирован на развитие личностной активности учащихся, на развитие познавательной компетенции и вовлечение их в творческую деятельность. Для организации проектной работы отбираем только тот материал, который предполагает решение проблемы, имеет практическую, теоретическую и познавательную значимость.

Основные принципы проектной методики:

1. Время. Работа над проектом не должна занимать очень много времени, иначе у школьников пропадет интерес к ней.

2. Возраст. Нельзя предлагать задания, которые ученик не может выполнить или которые не интересны ему в силу его возраста.

3. Актуальность. Необходимо выбрать темы проектов для учеников наших дней.

4. Увлеченность. Школьники усваивают больше материала и с лучшими результатами, если они получают удовольствие от процесса обучения, важно включать игры, шутки, песни и т.д.

5. Самостоятельность. Проект – это прекрасная возможность ученику выразить себя, свои идеи, свое мироощущение.

6. Вариативность. Метод проектов предполагает индивидуальную, парную и групповую форму работы.

Основные требования к использованию проектной методики:

1. Наличие значимой проблемы.
2. Самостоятельная деятельность на уроке.
3. Использование исследовательских методов.
4. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов.

5. Защита проектов.

Основные формы проектов: коллаж, доклад, реклама, афиша, исследование, диаграмма, кроссворд, стенгазета, моделирование.

Основные типы проектов: исследовательские, информационные, ролево-игровые, практико-ориентированные, смешанные, творческие, групповые, индивидуальные.

Что дает учащимся проектная деятельность?

1. Возможность создать условия для общения через диалог и сотрудничество.

2. Раскрывается и формируется характер человека.

3. Ученик достигает успеха в изучении иностранного языка.

4. Достигается эмоциональная сфера, повышается самооценка, уверенность в себе, решительность.

5. Расширяются рамки самостоятельного познания ученика во внеурочное время.

6. Приобретается опыт работы современными средствами информации.

7. Развиваются навыки планирования, самообразования, самоконтроля и самодисциплины.

На какие умения нацелена проектная деятельность?

1. Ориентироваться в потоке информации.

2. Анализировать.

3. Сопоставлять факты, делать выводы и заключения.

4. Вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения.

5. Лаконично излагать свои мысли.

Материал учебника 6 класса объединен по ситуативно-тематическому принципу в параграфы, которые имеют блочную структуру. Рабочая тетрадь к учебнику немецкого языка составлена креативно и содержательно (встречается много схем, таблиц, зарисовок, кроссвордов, диалогов и текстов). Тетрадь содержит информативный и познавательный материал, который ориентирован на развитие личностной

активности учащихся. В рабочей тетради отрабатываются все виды речевой деятельности: реализуется тренировка учащихся в употреблении новой лексики в различных речевых ситуациях, составление диалогов, навыки монологической речи. Иначе говоря, научность, сознательность, наглядность, доступность, активность – основные общие дидактические принципы нашли отражение в УМК для 6 класса. В каждой теме есть рубрика под названием «Projekte, Projekte», содержатся упражнения и задания, реализующие метод проектов.

Автор учебника сам предлагает темы для проектов. Например, новыми проектами могут стать:

1. Написание хроники школьной жизни.
2. Составление коллажей по различным темам.

Составление коллажа, безусловно, имеет отношение к художественному творчеству, и работа над ним будет способствовать эстетическому воспитанию и развитию детей. В целом каждый параграф представляет собой серию блоков. Так, например, в первой теме три блока: «Первое сентября», «Каникулы закончились» и «Начало учебного года». Проектами к этому параграфу может стать подбор иллюстраций и фотографий с подписями по теме «Мои летние каникулы». Это может быть коллаж о летних каникулах и начале учебного года в разных странах.

Параграф второй называется «Draußen ist Blätterfall», и основным содержанием темы являются:

- осень;
- изменившаяся осенняя погода;
- осень – время уборки урожая;
- запасы на зиму делают не только люди, но и животные.

Проектами к этой серии, кроме «Книги о себе», ребята могут сделать из бумаги или пластилина различные овощи и фрукты, можно сделать презентации, можно также изготовить «Часы времен года», которые помогут школьникам в игровой форме описывать различные времена года. Еще одним проектом может стать подготовка и проведение осеннего праздника: разучивание стихов, песен, драматизация диалогов.

В третьем параграфе под названием «Deutsche Schulen, wie sind sie?» учащиеся могут изготовить проект школы, о которой они мечтают. Это могут быть проекты, выполненные карандашом, возможно изготовление макетов из бумаги.

Основным содержанием этой темы являются:

- здание немецкой школы;
- разные школы, разные мнения;

– о какой школе мечтают немецкие дети.

В четвертом параграфе «Was unsere deutschen Freunde alles in der Schule machen?» учащиеся учатся брать и давать интервью о школе, инсценировать диалоги из школьной жизни. Учащиеся знакомятся с новой страноведческой информацией:

- учебные предметы в немецкой школе;
- расписание уроков;
- школа будущего.

Еще одно творческое задание – это изготовление макета часов с движущимися стрелками. Эти часы помогут учащимся лучше запомнить слова и выражения по теме «Который час?». Таким образом, все параграфы учебника для 6 класса освещают определенную тему или проблему, которая завершается заданием проектного характера.

Подобные проектные работы выполняются в группах и индивидуально, что создает благоприятные условия, например, для слабых учеников. Они могут выполнить посильную работу в оптимальном темпе, ритме. Кроме того, учиться в группе легче, интереснее и, как правило, эффективнее. Именно в ходе выполнения проектных заданий учащиеся приобретают умения выдвигать гипотезы и идеи, находить пути решения проблемам, подбирать факты, аргументы, необходимую информацию. Подобные умения, безусловно, пригодятся учащимся в их последующей деятельности. Проектная методика реализуется систематически и является частью каждого параграфа для 6 класса.

Хотим поделиться опытом и рассказать о том, как был разработан проект занятия по теме «Die Schule» («Школа»).

Тема проекта: «Die Schule».

Тип проекта: ролево-игровой с элементами исследовательской и творческой деятельности, монопроект с открытой координацией, групповой, краткосрочный.

Цель проекта: проверить эффективность проектной методики в процессе обучения иностранным языкам.

Доказать, что проектная деятельность обеспечивает повышение уровня владения языковым материалом и говорением, как одним из видов речевой деятельности.

Проектная деятельность обеспечивает повышение уровня сплоченности коллектива, а также их общее интеллектуальное развитие.

Цель потребовала решения следующих задач:

1. Обогатить, расширить языковые и речевые знания учащихся по теме «Die Schule», систематизировать и закрепить ранее пройденный материал по теме, совершенствовать развитие иноязычной речевой компетенции.

2. Повысить уровень автономности учащихся посредством самоорганизации в проведении исследовательской, творческой работы.

3. Познакомить учащихся с методами групповой работы, методами проведения исследований, направленных на решение определенной проблемы.

4. Развивать сплоченность коллектива, воображение, смекалку.

Направленность проекта: познавательная.

Модель проектного занятия: основано на пройденном материале по теме «Die Schule», нацелено на расширение и обогащение языковых и речевых знаний учащихся по этой теме и на совершенствовании лексико-грамматических навыков в процессе иноязычной речевой деятельности. Проект «Meine Schule» состоит из трех этапов: подготовительный, основной, заключительный – организуемых в определенной последовательности в соответствии с технологией использования проектной методики при обучении иностранному языку. Каждое занятие планируется по следующей схеме:

- введение;
- основные задачи занятия;
- необходимая информация;
- пошаговое описание действий.

Подготовительный этап. Необходимо познакомить учащихся с основными особенностями проектной деятельности, определить тему проекта, а так же закрепить и повторить лексику, то есть расширить словарный запас по теме. Подготовительный этап заканчивается выбором рабочих групп, ученики получают домашнее задание обдумать идею собственного проекта.

Основной этап. На данном этапе происходит актуализация известного языкового материала по выбранной теме.

Основные задачи занятия:

- организовать работу в малых группах по сбору необходимой информации по проблеме;
- определить формы и методы представления проекта (это может быть реклама, интервью, коллаж);
- учащимся предлагается самостоятельно отыскать дополнительный материал по данной проблеме. В процессе проектирования учителем постоянно осуществляется отслеживание деятельности каждого ученика на всех этапах работы над проектом;
- завершить отбор информации в группах, составить сценарий защиты проекта.

Основные задачи заключительного этапа:

1. Оформить проектную работу (стенгазета, фото-коллаж, моде-

ли часов, оформление расписания).

2. Защита проекта, анализ результатов проектной деятельности.

Первая группа ребят готовит рекламу проекта будущей школы. Учащиеся данной группы выполняют творческую работу по данной проблеме. В итоге был представлен макет школы на бумаге, каждый ученик сделал сообщение.

Вторая группа раскрыла основные направления по проблеме:

- Школа мечты. Какая она?
- Какое расписание в ней?
- Почему мы хотели бы в ней учиться?

Описание одного из проектов.

Ich habe meine Traumschule gemalt. Ich wünsche mir eine Schule, wo wir keine Noten, keine Hausaufgaben und keine Prüfungen haben. In meine Traumschule gehen alle Schüler freiwillig. Wir haben längere Pausen und kurze Stunden. Wir spielen gern in der Schule, singen, spielen Schach, hören Musik. Wir haben keine Angst vor der Schule. Meine Schule ist mein zweites Zuhause. Ich lerne nicht für den Lehrer und auch nicht für die Eltern, ich lerne in der Schule für mich.

Итак, какие же выводы я могу сделать? В целом, учащиеся показали достаточный интерес к предстоящей работе, что способствовало дальнейшему повышению мотивации участников в процессе проектной деятельности. Учащиеся соблюдали дисциплину, легко включались в работу. Трудности, конечно же, были, но мы их сообща решили. В целом, проектная работа по теме «Die Schule» способствовала укреплению языковой и речевой базы учащихся, обогащению их словарного запаса, развитию коммуникативных умений. Проектная методика, как педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического образования:

- особое внимание уделяется к индивидуальности человека, его личности;
- четкость и ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающегося.

В пятом параграфе «Freizeit... Was gibt's da alles!» основным содержанием этой темы является:

- распорядок дня;
- как правильно планировать время;
- проблема свободного времени;
- хобби;
- описание внешности.

Также включена страноведческая информация: например:

- происхождение некоторых немецких имен;

- хобби, которые особенно популярны в Германии.

Проектная методика в этом параграфе реализуется в новой главе в «Книге о себе». Подбор рисунков, фотографий по теме, составление комментариев к ним, дневниковые записи обо всем, что происходит интересного в течение дня. Также предлагается конкурс на самый веселый комикс на тему «Распорядок дня», конкурс коллажей на тему «Мое хобби», «Хобби моего друга» и описание внешнего вида.

Параграф четыре «Klassenfahrten durch Deutschland. Ist das nicht toll?» В этой теме предлагается ознакомление учащихся с новой страноведческой информацией:

- достопримечательности немецких городов;
- образ жизни и быт народа;
- умение ориентироваться в незнакомом городе;
- питание во время их повседневной жизни.

Учащимся предлагается сделать страноведческий альбом о Германии с картами, иллюстрациями или коллаж с изображением маршрутов путешествий. Некоторым учащимся предлагается подготовить вопросы для викторины «По городам Германии», или же учитель сам готовит викторину и предлагает учащимся участвовать в этой викторине.

Необходимо использовать на уроках по данной теме существующие презентации на тему «Города Германии», а также можно использовать Интернет.

Заключительный параграф седьмой в этом учебнике «Am Ende des Schuljahres – ein lustiger Maskenball!» посвящен подготовке к литературному карнавалу.

Воспитательные, образовательные и развивающие цели этого параграфа следующие:

- развитие у детей любви к книгам;
- привитие уважения к культуре данного народа, расширение страноведческих знаний и общего кругозора у школьников;
- развитие творческих способностей и фантазии у детей;
- совершенствование общеучебных умений.

Эти цели реализуются в следующих проектах. Школьники могут не только словесно, но и наглядно изобразить популярных героев детских книг, можно сделать костюмы, можно сделать рисунки, аппликации, а также инсценировать одну из известных сказок, например, «Золушка» и «Бременские музыканты». Таким образом, можно сделать вывод, что каждый раздел учебника, освещающий определенную тему или проблему, завершается заданием, который несет проектный характер. Преобладание подобных форм обучения обеспечивает необходимую устную практику для всех учащихся, позволяет решать про-

блемы, поставленные перед ними задачи, рассуждать, обмениваться мнениями и концентрировать при этом свое внимание ни на форме, а на содержании высказывания.

Анализ результатов описанного опыта и возможности его использования. В течение многих лет веду мониторинг, то есть наблюдение за динамикой формирования у учащихся тех компетенций, которые необходимы им для создания определенного образовательного продукта.

А именно:

- целеполагание, то есть умение поставить перед собой учебную цель;
- планирование предстоящей деятельности, распределение обязанностей при выполнении этой деятельности, умение выдвигать и проверять гипотезы, а также находить средства для проверки этих гипотез;
- реализация проекта, выполнение работы по созданию ожидаемого результата;
- оценка и контроль своих учебных действий и действий команды, в которой работает обучающийся;
- способность к рефлексии, как важнейшей составляющей умения учиться и качества личности, способной к критической оценке своих поступков, поведения в целом.

Данные компетенции являются универсальными, так как структура урока с использованием проектного метода совпадает со структурой учебной деятельности учащихся, а это значит, что, овладев этими компетенциями, ученик сможет самостоятельно и творчески выполнить любое учебное задание по всем изучаемым в школе дисциплинам учебного плана.

Для выявления уровня сформированности вышеизложенных компетенций у учащихся использую специальные диагностические задания.

Данные этой диаграммы свидетельствуют о наличии позитивной динамики в степени выраженности у учащихся основной ступени школы компетенций, позволяющих им выполнять с высокой долей самостоятельности проектные задания, а следовательно, с умением выполнять любые учебные задания в рамках любого учебного предмета.

Формируемые способы познавательной деятельности позволяют обеспечивать стабильность показателей качества знаний по предмету и поддерживать интерес к немецкому языку как к учебной дисциплине.

Таким образом, проектная методика является альтернативной традиционному подходу к образованию, основанному главным образом на усвоении готовых знаний и их воспроизведение. Конечно, про-



ектная методика не решает всех проблем в обучении иностранного языка, но если целенаправленно и систематически ее использовать, то эффективность будет высокой. Работая над проектом, ученик учится самостоятельно «добывать» необходимую информацию, пользоваться различными источниками. И это главное!

В каждый проект вкладывается много усилий и труда, и ошибки, которые всегда есть, можно отработать на других уроках. Занятия не ограничиваются приобретением учащимися определенных знаний, умений и навыков, а выходят за рамки практических действий учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу. Благодаря этому усиливается познавательный интерес к изучению иностранного языка. Проектная методика дает возможность учителю ввести своих учеников в процесс познания, нацелить на поиск, а значит, способствует развитию личности, формирует и развивает познавательные компетенции.

#### Литература

1. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.

2. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы обучения иностранным языкам [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.

## **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА**

**БРОВКИНА Е. А.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 370

Проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики, поскольку дает представление не только об общих закономерностях развития психики детей и её отдельных сторон, но и об особенностях становления личности дошкольника. Специальная проведенная работа показала, что родители практически не говорят детям о своих чувствах, детям мало достается теплых слов. Поэтому появилась насущная необходимость учить детей открыто говорить о своих чувствах, пере-

живаниях, показывая способы как общения детей друг с другом, так и способы выхода из разных негативных эмоциональных состояний.

Роль эмоциональной сферы для здоровой и счастливой жизни в последнее время признается очень важной. И выяснилось, что эмоциональный мир тоже требует внимания, воспитания, и не меньше, чем воспитание ума. В дошкольном возрасте основная роль в регуляции социального поведения принадлежит уровню эмоционального контроля. Успешное развитие дошкольника немислимо, если у него не создано жизнерадостное настроение [2].

Ребенок – прежде всего существо чувствующее, а потом мыслящее. Нас заражает детский смех своей искренностью и радостностью. Мы любим делать детям подарки, потому что их восторг неподделен и ярок. Горькие детские слезы никого не оставляют равнодушными. Дети не знают продолжительных радостей или горестей, но зато отдаются им всей полнотой своего существа. Но эта власть момента, создавая эмоциональную подвижность в детской душе, делает ребенка психологически уязвимым, беззащитным. Взрослые, переживая самые тяжелые чувства, одновременно имеют в душе много других чувств: жизнь широкая, разнообразная, привязывает к себе бесчисленными мелкими радостями. Дитя может забыть свое горе, но пока оно его переживает, оно для него глубоко, безвыходно, бездонно.

В развитии эмоциональной жизни ребенка большое значение имеет свобода выражения чувств. Застенчивость часто является итогом горького социального опыта, она всегда вносит напряжение в душу ребенка, задерживает естественное выражение чувств. Ребенку необходима свобода в телесном выражении чувства. Все, что стесняет, останавливает дитя в этом направлении, тяжело сказывается на его эмоциональной сфере.

Дошкольное детство – период наиболее интенсивного развития всех составляющих личности. Гармоничное развитие ребенка дошкольного возраста включает в себя: произвольность высших психических функций, развитое наглядно-образное мышление, сформированность общих и мелких движений, овладение социальными навыками взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В этом возрасте закладываются основы эмоциональной сферы: характер, самооценка, уровень притязаний, качество и интенсивность эмоциональных реакций – гармоничность и уровень развития всех этих качеств определяется периодом дошкольного детства и на протяжении всей последующей жизни практически не претерпевает изменений [1].

Особенности эмоциональной сферы, качество привязанности, которая возникает между ребенком и миром, интеллектуальное по-

знание окружающего – эти сферы эффективно и гармонично развиваются в том случае, если сформированы представления о пространстве собственного тела. Если дошкольник может на уровне физических движений установить четкие и пластичные границы собственного физического «Я» с окружающим миром.

В формировании эмоциональности в дошкольном возрасте важную роль играют несколько факторов: наследственность и индивидуальный опыт общения с близкими взрослыми, а также факторы обучаемости и развития эмоциональной сферы (навыки выражения эмоций и связанные с эмоциями формы поведения). Эмоциональные черты ребенка в значительной степени обусловлены особенностями его социального опыта. От эмоций, которые чаще всего испытывает ребенок, зависит успешность его взаимодействия с окружающими людьми, а значит, и успешность его социального развития.

Наиболее сильные эмоциональные переживания вызывают у ребенка его взаимоотношения с другими людьми – взрослыми и детьми.

Как уже отмечалось, эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со взрослым. В дошкольном возрасте, как и в раннем, сохраняется эмоциональная зависимость детей от взрослых. Поведение взрослого постоянно обуславливает активность поведения и деятельности ребенка. Установлено, что если взрослый расположен к ребенку, радуется вместе с ним его успеху и сопереживает неудачу, то ребенок сохраняет хорошее эмоциональное самочувствие, готовность действовать и преодолевать препятствия даже в случае неуспеха. Ласковое отношение к ребенку, признание его прав, проявление внимания являются основой эмоционального благополучия и вызывают у него чувство уверенности, защищенности, что способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям. Установив позитивные взаимоотношения со взрослыми, ребенок доверительно относится к нему, легко вступает в контакт с окружающими. Общительность и доброжелательность взрослого выступает как условия развития положительных социальных качеств ребенка.

Невнимательное отношение взрослого к ребенку значительно снижает его социальную активность: ребенок замыкается в себе, становится скованным, неуверенным, готовым расплакаться либо выплеснуть свою агрессию на сверстников. Негативное отношение взрослого вызывает у ребенка типичную реакцию: он или стремится установить контакт со взрослым, или сам замыкается и старается избежать общения. Во взаимоотношениях с ребенком взрослый должен тонко подбирать эмоциональные формы воздействия, постепенно

должна сформироваться своеобразная техника общения, где основным фон составляют положительные эмоции, а отчуждение используется как форма порицания ребенка за серьезный поступок [4].

Основные показатели нормального хода эмоционального развития в дошкольном детстве:

- освоение ребенком социальных форм выражения чувств;
- формирование высших чувств – моральных, интеллектуальных, эстетических, практических;
- появление эмоциональной децентрации (идентификации с другим при отчетливо выраженном сопереживании);
- наличие выраженного эмоционального смещения не менее суток, то есть возможность эмоционального выделения будущего (эмоциональное предвосхищение) и прошлого;
- радость от положительной оценки взрослым воспроизведения социального эталона поведения;
- положительная окраска участия ребенка в ролевых играх;
- формирование осознанности, произвольности, внеситуативности чувств.

Таким образом, эмоции играют важную роль в жизни детей, помогая воспринимать действительность и реагировать на неё. Чувства господствуют над всеми сторонами жизни дошкольника, придавая им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые он испытывает, легко прочитываются на лице, в позе, жестах, во всем поведении.

Развитие эмоциональной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослым. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла дети ждут от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительной башни из кубиков. В таких совместных действиях для ребенка и открываются новые формы общения со взрослым. Для того чтобы ребенок дошкольного возраста чувствовал себя комфортно в окружающем его мире и при этом был успешен в социальной жизни, воспитывающие и обучающие дошкольника родители и педагоги должны формировать и развивать все стороны его личности, опираясь на наиболее естественные для маленького ребенка условия существования. Для того чтобы воспитатель и педагог мог налаживать диалоговое общение с ребенком, он должен сам владеть своими чувствами и эмоциями.

На занятиях педагог-психолог для развития эмоционально-волевой сферы использует методы сказкотерапии (игры в сказку), песочной терапии (игры в песке) и арт-терапии (художественно-прикладная деятельность, музыкальные и подвижные игры). Через за-

нимательные игры, упражнения, специально организованные занятия у детей формируется доброжелательное поведение, навыки управления собственными эмоциями, осознанное отношение к нормам социального поведения.

#### Литература

1. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций [Текст] : пособие для практ. работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – М. : Айрис-пресс, 2006.
2. Карелина, И. О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет [Текст] / И. О. Карелина. – Ярославль : Академия развития, 2006.
3. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры [Текст] : пособие для практ. работников ДОУ / В. М. Минаева. – М. : АРКТИ, 1999.
4. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] : пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева ; под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985.

### **ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ**

**ВАСИЛЬЕВ А. Г.**

с. Фершампенуаз Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа

Психолого-педагогические основы актуальности алгоритмического подхода к решению физических задач

Известно, что усвоение знаний происходит в процессе их применения вначале в ситуации, сходной с той, что использовалась учителем при объяснении, а затем в новых ситуациях. Решение физических задач является одним из средств, обеспечивающих применение, перенос знаний, а потому и их усвоение. Не может учащийся усвоить законы Ньютона, пока он многократно не поупражняется в поиске взаимодействующих тел, сил, характеризующих взаимодействие, в нахождении их равнодействующей и обусловленного ею ускорения. С другой стороны, и решение задач не может быть успешным без знания некоторых теоретических положений и выражающих их уравнений, которые прежде чем применять, надо знать.

Решение задач по праву считается одним из средств развития

мышления. Но не всякая задача и не всякая организация ее решения в классе способствует развитию мыслительных способностей. Ни задача на подстановку в формулу числовых значений (хотя поначалу и такие очень нужны), ни посильные для большинства в классе задачи не разовьют мышление, равно как и решение задачи одним учеником у доски, когда класс просто копирует написанное. Здесь очень важен дидактически обоснованный подбор системы задач и формы организации их решения на уроке.

К сожалению, опыт показывает, что многие учащиеся испытывают большие трудности в решении даже стандартных типовых задач.

Отсутствие у школьников умений решать задачи создает отрицательное отношение к физике, разрушает интерес, разрывает веру в собственные силы. Главная причина, приводящая к тому, что многие учащиеся не умеют решать типовые стандартные задачи состоит в том, что школьники не учатся зачастую методам решения задач, а просто пытаются их решать путем проб и ошибок, стремясь найти подходящую формулу, ведущую к ответу. Методы же решения отдельных классов задач могут быть выражены в форме алгоритмов.

Алгоритм можно принимать как систему предписаний, последовательное выполнение которых позволяет решить все задачи, относящиеся к определенному классу. О пользе алгоритмов ныне много говорится и пишется, однако изредка, не встречаются возражения против использования алгоритмов. Иногда считают, что для того, чтобы приучить школьников к использованию алгоритмов, требуется значительное время, а его у учителя физики всегда не хватает. Действительно, без затрат времени на обучение использованию алгоритмов не обойдешься, но эти затраты времени в начальный период введения алгоритмов потом окупаются.

Возражения против алгоритмов иногда опираются на то, что алгоритм приучает действовать по образцу, а ныне ставится задача формирования творческого мышления. С такой точкой зрения тоже нельзя согласиться. Польза алгоритмов несомненна и состоит в следующем:

1) Решение задач по алгоритму – вовсе не механический процесс, не требующий мышления. Ведь в процессе алгоритмического решения учащийся должен распознать класс, к которому относится данная задача, то есть в результате сравнения новой задачи с ранее решенными он должен обнаружить общность, сходство задач и лишь потом выбрать нужный алгоритм. Применение алгоритма требует конкретизации знаний, переноса знаний на сходную или новую ситуацию, а это учит школьника думать.

2) В обучении физике используются, строго говоря, не алгоритмы, а предписания алгоритмического типа, Это значит, что систе-

ма таких предписаний не регламентирует жестким образом буквально всех действий, которые надо осуществить. Каждое предписание лишь указывает на то, что надо делать, а вот как надо делать – учащийся должен решать сам.

3) Польза алгоритмов состоит в том, что алгоритмический метод подготавливает учащихся к решению и творческих задач, так как в алгоритмическом решении типовых задач формируются те мыслительные действия и умения, которые затем с автоматизмом навыка будет выполнять учащийся, переходя от решения типовых задач к творческим. Развитие мышления осуществляется по ступеням, «перепрыгивать» через которые – значит вредить процессу формирования умственных способностей.

4) Польза алгоритмов в том, что они облегчают школьникам процесс овладения умениями решать задачи и позволяют научить всех учащихся, а не избранных, решать типовые задачи, так как учить решать задачи – это учить методу рассуждений, а алгоритмы как раз и задают метод.

5) Использование понятия «алгоритм» на уроках физики позволяют постепенно приучать школьников к этому важному понятию, без которого невозможно решить поставленную перед образованием задачу о компьютеризации.

Какими должны быть алгоритмы решения физических задач? К числу основных требований, предъявляемых к алгоритму решения, надо отнести следующие:

- алгоритм должен быть лаконичным;
- каждое предписание должно быть по возможности элементарным;
- набор предписаний должен обладать такой степенью полноты, чтобы на его основе можно было решать достаточно широкий, законченный класс задач;
- каждое предписание и вся система должны выражать самые существенные операции, необходимые для решения данного класса задач и тем самым выражать основные черты метода решения этих задач, оставляя возможности для самостоятельной мыслительной работы учащихся.

Так как, по моему мнению, от алгоритмов надо отличать общий план решения любой физической задачи и не включать в алгоритм его элементы, то об общем плане следует сказать особо.

Возможный вариант этого плана сводится к следующему:

1. Изучение условия задачи.
2. Запись условия задачи в буквенных обозначениях.

3. Выполнение чертежа, схемы.
  4. Анализ физических процессов, происходящих в ситуации, описанной в условии, и выявление тех законов, которым подчиняются эти процессы. Составление плана решения.
  5. Запись уравнений, законов и решение полученной системы уравнений относительно искомой величины с целью получения ответа в общем виде.
  6. Исследование полученного решения в общем виде.
  7. Выражение всех величин в единицах СИ.
  8. Проверка решения путем действий над единицами измерения величин.
  9. Подстановка числовых значений величин с наименованиями их единиц в формулу для нахождения ответа и вычисление искомой величины.
  10. Оценка разумности и достоверности полученного результата.
- Учащиеся должны быть приучены решать все задачи по этому плану и твердо знать последовательность действий. Однако, как уже отмечалось, этот набор предписаний не является алгоритмом. Дело в том, что алгоритм рассчитан на узкий класс задач, план же решения используется при решении любой физической задачи. Кроме того, знание алгоритма в большей мере предопределяет успех решения, нежели знание плана.

Методика организации алгоритмического подхода к решению задач

Успех обучения алгоритмическому способу решения задач во многом зависит от того, как вводится алгоритм. Алгоритм не должен механически навязываться учащимся. На основании решения двух-трех задач данного класса под моим руководством учащиеся должны сами обнаружить общность логики рассуждений при решении этих задач, вычленять операции, из которых складывается метод решения, и относительно самостоятельно сконструировать алгоритм. После этого решаются 1-2 задачи на доске для того, чтобы учащиеся научились сознательно выполнять каждую операцию. В дальнейшем методические формы решения задач должны обеспечить увеличение самостоятельности учащихся. В своей практической деятельности мы используем следующие формы организации решения задач на уроке:

- объяснение решения задачи учителем методом беседы (так решаются задачи нового типа);
- решение задачи на доске одним из учащихся с привлечением к ходу решения всего класса;
- коллективное обсуждение хода, плана решения задачи всем



классом с последующим самостоятельным выполнением решения в тетрадах всеми учащимися.

– относительно самостоятельное выполнение решение задачи всеми учащимися класса с комментированием некоторых наиболее трудных шагов решения учащимися и указаниями учителя отдельным учащимся;

– совершенно самостоятельное решение учащимися задачи с последующей устной или письменной проверкой решения.

Успех в обучении алгоритмическому способу решения задач зависит от того, насколько последовательно приучает их учитель к использованию алгоритма. Поэтому на первых шагах этой работы мы требуем от учащихся неукоснительного выполнения каждого предписания и использования в заданной последовательности. Только в результате этого учащиеся через некоторое время убеждаются в большой пользе алгоритмов и обретают уверенность в своих возможностях решать задачи.

Рассмотрим методику введения алгоритма, которую мы применяем в своей практической работе на примере задач по кинематике материальной точки.

Алгоритм решения кинематических задач может быть введен уже при изучении равномерного прямолинейного движения. При этом целесообразно это делать на задачах о движении двух материальных точек, так как это позволяет сформулировать алгоритм практически в полном виде и показать его полезность (чего нельзя сделать на основе простых задач о движении одной точки).

Сравнение решений задач позволяет выявить общность в последовательности действий и сформулировать следующий алгоритм решения кинематических задач:

1. Выбрать систему отсчета (это предполагает выбор тела отсчета, начала системы координат, положительного направления осей, момента времени, принимаемого за начальный).

2. Определить вид движения вдоль каждой из осей, и написать кинематические уравнения движения вдоль каждой оси – уравнения для координаты и для скорости (если тел несколько – уравнения пишутся для каждого тела).

3. Определить начальные условия (координаты и проекции скорости в начальный момент времени), а также проекции ускорения на оси и подставить эти величины в уравнения движения.

4. Определить дополнительные условия, то есть координаты или скорости для каких-либо моментов времени (для каких либо точек траектории), и написать кинематические уравнения движения для выбранных моментов времени (то есть подставить эти значения координаты

нат и скорости в уравнения движения).

5. Полученную систему уравнений решить относительно искомых величин.

Анализ работы по алгоритмизации решения задач свидетельствует о том, что учащиеся в процессе работы легче преодолевают психологический «страх» перед задачей, приобретают уверенность в своих силах и способностях, что крайне важно в деле обучения. Задачи, которые ранее были непосильны для большинства в классе, свободно решают до 80 % учащихся

Результаты проведенных итоговых контрольных работ в 10-х и 11-х классах также говорят о значительном повышении у учащихся навыков решения задач. При 100 % абсолютной успеваемости качественная успеваемость достигла 67 %.

В заключении хотелось бы сказать о перспективах использования алгоритмического подхода при изучении последующих разделов курса физики и о соотношении алгоритмического и эвристического методов решения задач.

Вряд ли стоило так настойчиво внедрять алгоритмический подход при решении задач по механике, если в последующие годы он больше никогда бы не использовался. Алгоритмы решения задач по механике, прививая ученикам «вкус» к этому методу, позволяет им легче и с большей охотой использовать алгоритмы, которые стоит ввести, например, при решении задач на превращение механической энергии во внутреннюю, при решении задач на калориметрию и т.д.

Выработать у учащихся научное мышление помогает гибкое использование учителем разных методов обучения, включающих в себя и алгоритмические приемы и эвристические, так как и те и другие необходимы для формирования творческой личности.

#### Литература

1. Коган, Л. М. Учись решать задачи по физике [Текст] / Л. М. Коган. – М. : Высшая школа, 1993.
2. Павленко, Ю. Т. Физика ответы на вопросы [Текст] / Ю. Т. Павленко. – М. : Экзамен, 1998.
3. Усова, А. В. Алгоритмы и алгоритмические предписания по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – Челябинск, 1975.
4. Балаш, В. А. Задачи по физике и методы их решения [Текст] / В. А. Балаш. – М. : Просвещение, 1964.

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**КАМАЛОВА Т. Ф., КАЛИМУЛЛИНА Ф. А.**

д. Бурино Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Буринская средняя общеобразовательная школа

Большую роль в решение основных задач, стоящих перед учителем, играет развитие у учащихся интереса к предмету математика. Опираясь на интерес, проявленный детьми к урокам математики, учитель успешно решает вопросы воспитания учащихся, а также добивается лучших результатов обучения за более короткое время.

Интерес детей к играм учителя стараются использовать в учебных целях, вводят в занятия игровые моменты, а иногда и большую часть урока проводят как игру. Психологи и методисты доказывают, что появление интереса к обучению у учащихся младших и старших классов в значительной степени повышает прочность их знаний, умений и навыков, содействует корреляции внимания, способствует развитию мышления и других психических процессов.

Игра способствует усвоению знаний не только по необходимости, а по желанию самих учащихся. Феномен детской игры изучен исследователями довольно широко и разносторонне, как в отечественных разработках, так и за рубежом.

А. Фромм, один из ведущих специалистов США в области детской психологии, педиатрии, психиатрии, в книге «Азбука для родителей» пишет о значимости игры в жизни ребенка, говоря о том, что точно так же, как взрослый человек должен работать, ребенку необходимо играть.

Януш Корчак, польский педагог, врач и писатель считал, что игра дает возможность отыскать себя в обществе, себя в человеке, себя во Вселенной. Поэтому игра может рассматриваться как форма освоения социального опыта.

В отечественной науке родоначальником теории игры является Великий русский педагог К. Д. Ушинский. Он считал, что из игр душа ребенка извлекает пользу для своего развития. Игра, по К. Д. Ушинскому, это своеобразный род деятельности, свободной и сознательной, доставляющей ребенку не только наслаждение, но и позволяющий самоутверждаться в интересных занятиях. Ученый считал, что в игре соединяются стремление, чувство и представление. Лишение ребенка игры как сознательной деятельности есть самое страшное наказание для него. Итак, что же такое игра? В философии, педагогике,

лингвистике, термин «игра» имеет разное толкование. Игра включена: в экономические процессы, научное и художественное творчество, политическую борьбу, военное искусство, психотерапию и т.д.

«Малый толковый словарь русского языка» так объясняет значение термина «игра». «Игра» – занятие, служащее для развлечения, отдыха, соревнования, включающее комплект предметов для такого занятия. Спортивное состязание между двумя соперниками, проводимое по установленным правилам до определенного момента, считающегося его концом. Массовые соревнования по многим видам спорта. Действия, преследующие такую цель, интрига.

В своей совокупности познавательные, развивающие игры создают свой микроклимат, где появляются возможности для развития творческой стороны интеллекта.

Развивающие игры, которые при всем своем разнообразии объединены под общим названием не случайно; они все исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями:

1. Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластилина, деталей из конструктора-механика и т.д.

2. Задачи даются ребенку в различной форме; в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

3. Задачи расположены примерно в порядке возрастания сложности, то есть в них использован принцип народных игр: от простого к сложному.

4. Задачи имеют очень широкий диапазон трудностей: от доступных иногда двух-, трехлетнему малышу, до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости).

5. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, то есть развивать свои творческие способности, в отличие от обучения, где все объясняется и где формулируются только исполнительские черты в ребенке.

6. Нельзя поэтому объяснять ребенку способ и порядок решения задач и нельзя подсказывать ни словом, ни жестом, ни взглядом. Строя модель, осуществляя решение практически, ребенок учится все брать сам из реальной действительности.

7. Нельзя требовать и добиваться, чтобы с первой попытки ребенок решил задачу. Он, возможно, еще не дорос, не созрел, и надо подождать день, неделю, месяц или даже больше.

8. Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, деталей конструктора, то есть в виде видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и самому проверять точность выполнения задания.

9. Большинство развивающих игр не исчерпывается предлагаемыми заданиями, а позволяет детям и родителям составлять новые варианты заданий и даже придумать новые творческие игры, то есть заниматься творческой деятельностью более высокого порядка.

10. Развивающие игры позволяют каждому подняться до «потолка» своих возможностей, где развитие идет наиболее успешно.

В творческих играх – в этом и заключается их главная особенность – удалось объединить один из основных принципов творческой деятельности самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей. Этот союз позволил разрешить в игре сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих способностей:

- развивающие игры могут дать «пищу» для развития творческих способностей с самого раннего возраста;

- их задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей;

- поднимаясь каждый раз самостоятельно до своего «потолка», ребенок развивается наиболее успешно;

- творческие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию, и, кроме того, как и любые игры, они не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества;

- играя в эти игры со своими детьми, папы и мамы незаметно для себя приобретают важное умение сдерживаться, не мешать малышу самому размышлять и принимать решения, не делать за него то, что он может и должен делать сам.

Именно благодаря этому творческие игры создают своеобразный микроклимат для развития творческих сторон интеллекта. При этом разные игры развивают разные интеллектуальные качества: внимание, память, особенно зрительную; умение находить зависимости и закономерности, классифицировать и систематизировать материал; способность к комбинированию, то есть умение создавать новые комбинации из имеющихся элементов, деталей, предметов, учит детей подчинять свои действия поставленной задаче.

Совершенно неправильно умственное развитие учащегося определять лишь объемом усвоенных знаний. Чтобы развить ум, необхо-

димо овладеть определенными умственными операциями, логическими приемами мышления.

В играх часто используются: предметы, игрушки, рисунки, карточки, таблицы, плакаты, модели, карты, подготовленные сценарии и другие материалы. Школьники вовлекаются в подготовку этих дидактических средств. Они обращаются к различным источникам: словарям, справочникам, описаниям, исторической и научно-популярной литературе и т.д., это воспитывает интерес к математике.

Содержание познавательных, интеллектуальных игр помогает закрепить и рассмотреть предусмотренные школьной программой знания, умения и навыки. Однако эти игры не должны восприниматься детьми как процесс преднамеренного обучения, так как это разрушало бы саму сущность игры. Здесь руководителю надо проявлять величайший такт и осторожность.

При организации и проведении игр важно иметь в виду, что их назначение не сводится лишь к заполнению свободного времени, что они помогают учителю выполнять большие воспитательные, образовательные задачи. Подбирать игры надо осмысленно, преподносить их в определенной последовательности с учетом того, какие именно психологические свойства и качества, необходимые детям они развивают.

Каждая игра преследует определенные цели. Намечая игру, учитель должен ясно осознать, какие знания у детей он будет закреплять с помощью этой игры, какие развивать навыки и умения. Психолог С. А. Пантина отмечает, что «... большое значение имеет серьезное отношение к игровой деятельности ребенка, подчеркивание значимости, нужности, важности того, что он делает». Учитель должен специально уделять внимание самому процессу, не ограничиваясь ее чисто учебным результатом. Поэтому необходимо, чтобы учитель, начиная игру, настраивал детей на выполнение задания, условий игры.

Нужно учитывать также и доступность игры для учащихся данного возраста, соответствие их потребностям и интересам. Непосильное задание убивает интерес к игре; очень простое воспринимается как развлечение и не влечет за собой желательного результата.

С помощью игровых приемов учитель подключает к выполнению учебных заданий дополнительный резерв игровую деятельность, которая используется в качестве средства активизации обучения. При этом учитель не создает новой игры, а словно заимствует элементы «внешкольного» опыта детей. Чтобы такое использование было успешным, учитель должен пользоваться средствами экспрессии (интонация, мимика, пластика). Смена темпа, чередование напряжений работы и небольших пауз – хорошие средства для разгрузки. Они помогают

оживить изложение материала, облегчить его понимание, запоминание, создать у детей бодрое настроение, предупредить переутомление.

На уроках математики, логическое мышление становится предметом формирования. Это предполагает, как отмечал К. Д. Ушинский, «... опору на логическую способность ребенка, на его умение отвлекаться на конкретных представлений и возводить эти конкретные представления в общие, различить и комбинировать их». В зависимости от характера и цели игры ее можно проводить на разных этапах урока. Оживленные игры, связанные с какими-либо движениями, наиболее целесообразны в конце урока, так как школьники во время такой игры сильно возбуждаются. Так, во время проверки домашнего задания возможна игра «Кто вернее и быстрее». Учащимся дается время для проверки задач, решенных дома. Затем по команде учителя ребята, по одному с каждого ряда, на доске записывают столбиком ответы. Осуществляется перекрестная проверка записанных ответов, выявляются ошибки, определяется ряд-победитель, который награждается за быстрое и верное выполнение задания игровыми жетонами. Далее каждый ученик сверяется с доской, правильно ли он выполнил домашнее задание. Учитель проходит по рядам, наблюдая за действиями детей. Школьникам, успешно выполнившим домашнее задание, а также тем, кто правильно осуществлял проверку, вручаются дополнительные жетоны. Если в ходе урока используется несколько игр, в конце его жетоны предъявляются учителю для получения соответствующей оценки.

Особенно распространены игры на этапах повторения и закрепления изученного материала. Место и характер игры определяет учитель, исходя из работоспособности класса, его возбудимости, умственного развития, из сложности материала, с которым будут работать школьники. Если какое-то задание требует от учащихся большого интеллектуального напряжения, то используется для этой цели игра, которая повысит эмоциональный тонус детей, внесет определенную разрядку в общий ход урока.

Каждая новая тема на уроке – открытие. Она дает ученикам радость познания, ощущение движения вперед. При повторении изученного материала этого ощущения нет, и детям может стать скучно, а скука тормозит восприятие и делает запоминание непрочным. «Дети утомляются не трудностью материала, а однообразием его преподавания», – эти слова К.Д. Ушинского относятся к обучению, но еще в большей степени они справедливы к повторению, которое всегда требует элементов новизны, неожиданности, занимательности.

Рассматривая теорию развития логического мышления с точки зрения психологии, педагогики и методики, мы пришли к выводам:

1. В младшем школьном возрасте возрастает роль учебной деятельности как ведущей и крайне необходимой основы для дальнейшего развития мышления.

2. Логическое мышление – один из видов мышления, в котором отражаются общие и притом существенные свойства предметов и явлений. Процесс оперирования словами, понятиями, рассчитанный на расширение поставленной задачи, в данном случае подчиняется определенной логике.

3. Основные логические структуры мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и т.д.) формируются примерно в возрасте 5-11 лет. Высшие логические формы мышления: понятия, суждения, умозаключения – формируются на базе элементарных научных понятий.

4. Одним из методов обучения, воспитания и развития школьников является интеллектуальная игра. Мы считаем, что игру необходимо применять в учебной деятельности. Она должна широко использоваться как средство обучения, воспитания и развития.

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАВ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

**СОЛОВЬЁВА Ж. А.**

г. Невинномысск, Невинномысский государственный  
гуманитарно-технический институт

В современных условиях количество детей, оставшихся без попечения родителей, возрастает с каждым годом. Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. В России ежегодно более полумиллиона детей разного возраста остаются без попечения родителей. Реальную картину сиротства определить крайне сложно. Причин тому много, но одно обстоятельство имеет особенное значение. На протяжении всего XX века политика нашего государства состояла в том, чтобы определить детей-сирот в специальные учреждения, что может рассматриваться как своеобразная резервация детей. В связи с этим общество уделяло недостаточно внимания этой категории детей, фактически оно не решало их проблемы, а скорее их «консервировало».

Сегодня проблемы детей, в частности проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в нашей стране достигли



наивысшей точки особого внимания, и их безотлагательное решение стало жизненно необходимым. Забота о детях этой группы – стержень новой социальной политики нашей страны. Но те нормы и приемы, которые разрабатываются в связи с возникшей проблемой, – по сути, старые идеи, подвергшиеся корректировке.

К сожалению, существующая нормативно-правовая база не всегда может в полной мере обеспечить детям данной категории защиту их прав и интересов. Причина в том, что механизм реализации этих прав не разработан, как не разработана система подачи жалоб детьми на жестокое или унижающее обращение.

Недостаточно также решается вопрос по своевременному выявлению детей, чье пребывание в семье угрожает их жизни и здоровью, вследствие моральной деградации родителей.

Основной проблемой также является финансовые возможности муниципальных бюджетов, все это не позволяет обеспечивать профилактику социального сиротства. В некоторых регионах страны вообще отсутствуют службы по устройству детей-сирот, а также службы, которые оказывают правовую, социальную, психологическую и медико-педагогическую помощь детям, перенесшим тяжелые эмоциональные и психологические травмы.

Здесь необходимо создать специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. Но исходя из опыта социально-защитных учреждений, приоритетной формой устройства детей-сирот все таки остается передача ребенка на воспитание в семью, будь то патронатная, опекунская или приемная семья. Ведь именно семья – лучший целитель и воспитатель.

Согласно социологическим исследованиям, по-прежнему остается актуальной проблема социальной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей. Причиной является то, что государственные учреждения не в полной мере способствуют формированию у выпускников гражданской зрелости, навыков самоопределения и самореализации в обществе. Здесь остро стоит вопрос о необходимости специальной подготовки и переподготовки кадров для образовательных учреждений всех видов и типов.

Также хотелось бы отметить, что в настоящее время в системе образования и в интернатных учреждениях работают 95 % женщин и всего 5 % мужчин, что, несомненно, накладывает свой отпечаток на неполноценное воспитание подрастающего поколения и в частности на воспитанников детских домов. Главной и острой задачей здесь стоит увеличение количества педагогов-мужчин, которые могли бы ком-

пенсировать детям, находящимся длительное время в детских приютах, такие качества, присущие мужской половине человечества: ум, силу воли, стойкость, уверенность, жесткость, требовательность и т.д. А женщины-педагоги и воспитатели должны проявить свои природные женские качества: мягкость, доброту, ласку, мудрость и т.д.

Хочется отметить, что возрастная характеристика педагогов в нашей стране в настоящее время в среднем составляет 52 года. Необходимо сразу отметить, что материальное положение работников образования далеко не блестящее и оставляет желать лучшего. А ведь подавляющее большинство из них имеют семью, что также немало важно для представителей данной профессии.

Несмотря на вышеперечисленные трудности, педагогов беспокоят судьбы детей, оставшихся без попечения родителей. Причины роста детской безнадзорности и беспризорности в настоящее время:

- экономическая ситуация в стране и рост бедности;
- распространение в обществе пьянства и наркомании;
- падение нравственности семьи и общества;
- беспомощность образовательных учреждений.

По социологическим опросам были выявлены следующие результаты: 65 % опрошенных считают, что воспитываться дети в государственных воспитательных учреждениях могут только тогда, когда нет другого выхода. 25 % относятся к этому положительно, считая, что это необходимая мера. 10 % относятся к данной ситуации отрицательно, так как по их мнению, это пагубно влияет на ребенка и ломает его судьбу. К семьям, воспитывающим приемных детей, относятся положительно и с уважением 70 % опрошенных; 21 % относятся к этим людям с жалостью, полагая, что в дальнейшем их ждут трудности и разочарования; 9 % опрошенных относятся к этим семьям отрицательно, так как усматривают в их действиях корыстные мотивы.

Для решения данной проблемы необходимо обратить внимание на решение следующих вопросов:

1. Определить в законодательном порядке меры ответственности должностных лиц за соблюдением прав детей.
2. Учредить пост уполномоченного по правам ребенка (общественный инспектор), который мог в любой момент и имел бы полное право беспрепятственно общаться с детьми конфиденциально. Цель всего этого – добиться прозрачности и ответственности.
3. Открыть специальные службы по проблемам детей-сирот и их социализации в современном обществе.
4. Организовать профилактическую реабилитационную работу с семьями.

5. Разработать механизм поддержки семьи в целях профилактики социального сиротства.

6. Необходимо создать социальные службы, которые занимались бы подбором семей-усыновителей, и осуществляли поддержку выпускников детских домов

7. Необходимо создать условия для адаптации и социализации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов.

8. Разработать совершенный механизм защиты жилищных прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и право на наследство кровных родителей. Узаконить право знать биологических родителей.

9. Разработать систему дальнейшего трудоустройства выпускников коррекционных школ, интернатов и детских домов, а также реабилитационных центров.

10. Необходимо принять на Федеральном уровне законодательные проекты, поощряющие благотворительность и меценатство в интересах детей.

Общество должно понимать, что главное – не ловить детей по подвалам, а формировать семейные формы воспитания. Усилия общества должны быть направлены не только на спасение ребенка, но и на его социализацию в современном обществе и охрану его прав и интересов.

Основные нарушения прав детей:

1. Право знать биологических родителей.  
2. Право знать о себе правду (происхождение, место рождения и о родителях).

3. Право на жилье, если ребенок отказной.  
4. Право на наследство кровных родителей.  
5. Право общаться со своими биологическими родителями.  
6. Право на индивидуальность и саморазвитие.  
7. Право изменить свою жизнь, если ребенку плохо в семье усыновителей.

8. Право быть принимаемым родителями даже тогда, когда есть проблемы в развитии, обусловленные наследственностью. Здесь необходимо заранее информировать родителей об особенностях физического и психического развития ребенка.

9. Право быть человеком, а не рабочей силой.

Несмотря на заявляемую государством политику развития форм семейного устройства детей-сирот, количество детей, переданных в семьи граждан, крайне мало, хотя социологический опрос показывает положительное отношение к усыновлению. А главной проблемой здесь является: а) финансовая поддержка таких семей; б) моральная

поддержка; в) поддержка специалистов.

Проанализировав все вышеизложенное, сделаем выводы:

– помещение ребенка в семью или усыновление позволяют создать ребенку необходимые условия для формирования психологической защищенности. Однако здесь необходимо выявить истинные мотивы приемных родителей; специальное обучение приемных родителей; доступная информация для родителей об особенностях развития приемного ребенка; психолого-педагогическое сопровождение ребенка и в целом всей семьи;

– реализовывать политику открытого усыновления, так как тайна усыновления противоречит праву ребенка знать своих родителей и является фактором риска формирования психологической незащищенности при раскрытии тайны.

Хотелось бы надеяться, что проблема социального сиротства в России в скором будущем отступит на дальний план и искалеченных детских судеб станет намного меньше.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ЕГО К ШКОЛЕ**

**ЛЕРНЕР М. А.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 369

В настоящее время задача подготовки детей к школьному обучению является одной из приоритетных задач работы всего педагогического коллектива ДООУ. Готовность ребенка к обучению в школе можно сравнить с профессиональным самоопределением старшеклассника, так как от уровня психологической готовности зависит, будет ли ребенок продолжать обучение в лицее, общеобразовательной школе или в классе коррекционного обучения. В условиях предъявления высоких требований к выпускнику ДООУ и объемов знаний, характерных для современного информационного общества, возрастает роль стабилизирующих факторов и ценностей, предоставляющих психологическую и нравственную опору растущей личности.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – это многокомпонентное образование, включающее в себя кроме интеллектуального компонента личностный и социальный компоненты. К началу школьного обучения у ребенка должны быть сформированы:

умение взаимодействовать с другими детьми и сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которых и возможно развитие учебной деятельности. В настоящее время, в связи с переходом на одиннадцатилетний срок обучения многие родители и педагоги стремятся увидеть ребенка седьмого года жизни школьником. Дети седьмого года жизни, как правило, интеллектуально и информационно хорошо подготовлены к школе (в противном случае родители оставляют их в ДОУ). Но, опыт педагогов-практиков показывает, что после двух-трех месяцев обучения у части детей седьмого года жизни пропадает интерес к школе, желание учиться, так как эмоционально-волевая сфера ребенка этого возраста остается неподготовленной к школьному обучению. У него может быть не вполне сформирован волевой компонент и эмоциональная децентрация. Согласно Г. М. Бреславу, под эмоциональной децентрацией понимается способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей [4]. При нормальном ходе формирования личности эта способность появляется к концу дошкольного возраста. Нарушение в ее формировании могут приводить, прежде всего, к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми.

Кроме того, в настоящее время в силу определенных социальных причин становится больше детей с особенностями в развитии, например, речевом. Часть детей логопедических групп является категорией детей с парциальной несформированностью ВПФ (высших психических функций) преимущественно вербального и вербально-логического компонента. Эти дети, как правило, имеют невысокую речевую активность, сопровождающуюся спецификой развития, в первую очередь, крупной моторики. Они неловки и неуклюжи. Темп деятельности часто бывает невысоким, а на фоне утомления целенаправленность деятельности снижается. Дети могут проявлять неуверенность в себе, тревожность, по-видимому, компенсаторно обусловленные сложившимся стереотипом неуспешности. Именно у этих детей часто проявляются невротические знаки (тики, энурез, заикание) [3]. У детей с недоразвитием речи может отсутствовать эмоциональная децентрация, отслеживаться личностная и ситуативная тревожность.

В последнее время широкое распространение получила концепция существования комплекса личностных характеристик, являющихся предпосылкой появления психосоматических заболеваний. К ним, прежде всего, можно отнести слабую дифференцированность эмоциональной сферы (то есть неспособность распознать и описать свои эмоции и эмоции других людей); недостаточную рефлексивность, а также запрет на внешнее проявление негативных эмоций (страх, гнев и т.д.).

Мы полагаем, что для того, чтобы снизить риск возникновения в будущем психосоматических заболеваний у детей, необходимо привлечь их внимание к эмоциональному миру человека, учить их выражению и распознаванию некоторых базовых эмоций, стимулировать их самопознание [4].

Учитывая специфику психологической службы детского сада, можно говорить о том, что именно в условиях ДОО в настоящее время возможна организация мероприятий, которые способствовали бы эмоциональному развитию и снижению тревожности (личностной и ситуативной) ребенка седьмого года жизни с особенностями в развитии.

Нами составлена программа психологического сопровождения «Эмоциональная поддержка ребенка». Она рассчитана на старших дошкольников седьмого года жизни. Это связано с тем, что данный возраст является сензитивным для формирования эмоциональной децентрации ребенка. Кроме того, в этом возрасте ребенок ориентируется в своих эмоциональных состояниях. Дети же с особенностями в развитии не всегда могут вербализовать и осознать свое эмоциональное состояние.

На седьмом году жизни ребенка социальной ситуацией развития является недирективное общение с взрослым (группа сверстников может выступить, как референтная), а ведущей деятельностью является игровая деятельность. К вышеизложенному необходимо добавить, что в старшем дошкольном возрасте актуализируется множество страхов. К страхам одиночества, темноты, сказочных персонажей добавляются страхи животных, смерти родителей, пожара, нападения и т.д. [2]. Эти возрастные особенности позволяют говорить об актуальности и целесообразности реализации программ, направленных на эмоциональное развитие и снижение уровня тревожности ребенка.

Программа «Эмоциональная поддержка ребенка» представляет собой программу тренинговых игротерапевтических занятий и направлена на эмоциональную поддержку и снижение тревожности ребенка. Она отличается от сходных программ тем, что, исходя из целей, включает в себя большее количество занятий, посвященных переработке и преодолению страхов, снижению тревожности. Тревожность входит в симптомокомплекс застенчивости. Она развивается у детей тогда, когда у них имеется внутренний конфликт, провоцируемый завышенными требованиями взрослых, их желанием поставить ребенка в зависимое от себя положение, отсутствием единой системы требований, наличием тревожности, либо воспитательной неуверенности у самих взрослых [1]. Механизм тревожности заключается в том, что ребенок находится в постоянном ожидании неприятностей, проблем и

конфликтов, он не ждет ничего хорошего от окружающих. Следовательно, одновременно с реализацией данной программы желательно проводить с родителями участников мероприятия, например тренинг с целью осознания и оптимизации взаимодействия родителей с детьми.

Целью программы «Эмоциональная поддержка ребенка» является создание условий для эмоционального развития и снижения уровня тревожности ребенка.

Данная цель достигается через решение ряда задач:

- способствовать развитию умения адекватно выражать свое эмоциональное состояние и понимать эмоциональное состояние другого человека;
- способствовать снижению эмоционального напряжения;
- способствовать формированию навыков самоконтроля;
- способствовать приобретению навыков взаимодействия в группе;
- способствовать развитию коммуникативных способностей.

Программа состоит из трех этапов: ориентировочного, содержательного и завершающего. На первом этапе происходит знакомство участников с формами работы, решение организационных вопросов, выработка правил. На втором этапе – погружение в проблему и ее проработка. На третьем этапе – подведение итогов работы и закрепление положительного эмоционального фона. Подобная последовательность работы отражается как в структуре всей программы, так и в структуре каждого занятия.

В программе «Эмоциональная поддержка ребенка» используются психогимнастические упражнения и этюды, игры-драматизации, релаксационные упражнения, рисуночные и сказкотерапевтические приемы следующих авторов: С. В. Крюковой, Н. Л. Кряжевой, Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной, М. А. Панфиловой, Н. П. Слободяник, О. В. Хухлаевой, Г. А. Чистяковой.

Для оценки эффективности программы мы использовали в качестве метода измерения тест тревожности – модификацию методики Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, в том виде, в котором она описана у М. А. Панфиловой [2]. Контрольный срез, проведенный через месяц после окончания программы, выявил значимое снижение индекса и уровня тревожности участников.

Таким образом, программа «Эмоциональная поддержка ребенка» способствует развитию эмоциональной децентрации и снижению уровня тревожности ребенка седьмого года жизни с недоразвитием речи, что, в свою очередь, приводит к обеспечению подготовки эмоциональной сферы ребенка к школе.

## Литература

1. Лютова, Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Ювента, 2000.
2. Панфилова, М. А. Игротерапия общения [Текст] / М. А. Панфилова. – М. : ГНОМ и Д, 2000.
3. Семаго, Н. Я. Проблемные дети [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2001.
4. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2003.

## ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ГЕОГРАФИИ

**КНЯЗЕВА Л. Ф.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 91

В настоящее время классно-урочная система по-прежнему доминирует, ретрансляционная деятельность учителя остается ведущей, из чего следует, что, несмотря на проводимую модернизацию, школа катастрофически отстает от требований времени. Социум заинтересован не в ученике-всезнайке, чего так настойчиво добиваются министерские стандарты, а в инициативном, практически и прагматически сориентированном созидателе.

Индивидуально-ориентированная система обучения (ИОСО) как способ управления изменениями практики общего образования разрабатывается, апробируется и внедряется в систему общего образования. По своей сути, ИОСО – психологическая система, направленная на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации учебных занятий и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков. Главным и существенным достижением учителей, использующих индивидуально-ориентированную систему обучения, является возвращение в школу ценности урока – обучающего, воспитывающего, развивающего, социализирующего, обеспечивающего целостный (не мозаичный) образовательный процесс.

Построение учебных занятий в этой системе строится на решении основных проблем, которые волнуют любого, творчески работающего педагога:

- как обеспечить успешность каждого учащегося в обучении;
- как сохранить и укрепить здоровье ребенка при организации его учебной деятельности;



– каким образом обеспечить не механическое усвоение суммы знаний, а прежде всего приобретение каждым учащимся в ходе учебных занятий социального опыта.

Индивидуально-ориентированная система обучения призвана адаптировать классно-урочную систему к возможностям и потребностям каждого ученика и направлена на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков каждым учащимся.

Зачастую сейчас наблюдается и ухудшение качества знаний, и снижение мотивации учащихся на активную учебную деятельность на уроках, и снижение контактности меня как педагога и моих учеников.

На наш взгляд, опыт и знания ребенка должны приобретаться путем «делания», в ходе исследования обучающей среды, изготовления материальных объектов, нахождения ответов на спорные вопросы и, в целом, восхождения от общего к частному, используя индуктивный метод познания.

Первостепенной задачей является отношение к программам, существующим в настоящее время по географии. Все они рекомендуются к использованию при наличии жесткого календарно-тематического плана. С одной стороны, без программы и плана невозможно получить право преподавать предмет, а с другой – она превращается в архивный документ, наличие которого обязательно. Нормирование времени, количество и качество проводимых зачетных работ по теме помогают нам решать довольно сложные проблемы освоения знаний.

Отбирая материал и структурируя его специальным образом, был найден интересный способ представления учащимся требований по каждой конкретной теме. Для переходного периода это оказалось вполне логичным, допустимым и результативным. Учитывая, что учащиеся привыкли к конкретизации учебных заданий, предоставляем им список таких заданий, которые бы отражали дифференциацию по уровням исполнения: нормативный, продвинутый, творческий.

Информационно-деятельностная составляющая образовательной среды в традиционной педагогике задается триадой ЗУН. Мы будем понимать под:

- знанием – присвоенный учеником понятийный аппарат и актуализируемый им в соответствующих контекстах;
- умением – присвоенное учеником действие, сознательно используемое им в соответствующих контекстах;
- навыком – автоматизированное ввернутое действие, эффективно реализуемое в общем контексте действий.

При построении хода урока мы придерживаемся типовой схемы урока традиционного – комбинированного. Организационное и мобилизирующее начало оказалось обязательным, так как ученикам сложно перестраиваться при начале урока на учебную деятельность после другой на перемене, при переходе с предыдущего предмета на географию, при смене характера образовательной деятельности. Планирование хода урока и достижение предполагаемых результатов на сегодняшнем этапе также оказались важны для учащихся в силу их небольшого опыта по планированию собственной деятельности самостоятельно и ограниченного социального опыта самооценивания. Дальнейший этап урока – объяснение материала и закрепление-повторение слились в единый этап – практической совместной учебной работы на уроке. Активная устная речевая деятельность на этом этапе совмещается с большим объемом прочтения тестов учебника, их осмысления и понимания. Главным приемом работы учителя здесь стали пояснения и консультирования, проблемная беседа и индивидуальный опрос.

Фронтальная форма работы также не исключена, но ее роль стала значительно меньше – в основном при объяснении наиболее трудных или острых моментов, имеющих отношение к большинству учащихся в классе. Главным образом, приходится объяснять приемы выполнения тех или иных практических действий, например, описание по плану в учебнике, и выражать дифференцированные требования, общие для всех.

Не предполагая создания учебных групп, находясь в начале этого пути, тем не менее, мы обнаружили, что такие группы создаются учащимися спонтанно. Группы носят временный характер, объединяя их по таким свойствам:

- скорости усвоения материала;
- принципу дружеских отношений;
- объему выполненных работ;
- желанию оказать консультативную помощь однокласснику.

Конечно, такой ресурс, как коллективная работа, во временных группах не мог оставаться без использования, и поэтому одним из вариантов при выполнении творческих работ стало предложение объединяться в группы, что вызвало живой отклик у учащихся и не только «мгновенное» распределение по микрогруппам, но и распределение обязанностей внутри нее.

Проведенная работа позволила усилить мотивационное поле учащихся на учебную деятельность, пробудить интерес к творческой работе, умению действовать не по предложенному алгоритму, а находить собственные пути решения задач. Психологи назвали это способом овладения творческой деятельностью. Главным здесь является не

сама цель понимания и усвоения новых знаний, а овладение способами и опытом самостоятельного поиска, формирование определенных психических процессов необходимых для творчества, например творческое мышление.

При всем при этом человеку нельзя обойтись и без усвоения эмоционального опыта. Эмоциональная сторона проведения уроков в поле индивидуально-ориентированного подхода имеет как для учащихся, так и для учителя немаловажное значение не только для удовлетворения своего психо-эмоционального состояния, но и для получения дополнительного толчка к расширению личностно значимого мотивационного поля познания непознанного.

Наши наблюдения за поведением учащихся показывают, что на переходном этапе эмоциональное состояние учеников различается так же, как все ученики различаются по своим индивидуальным особенностям. Тенденции общего настроения учеников класса таково, что их желание получать нестандартные задания растут в геометрической прогрессии.

Часть учащихся, выполнивших задания по теме досрочно, работают на уроке консультантами, моими помощниками, но в их высказываниях явно прослеживается желание получить новую порцию учебных задач, то есть в сознании учеников идут мыслительные процессы следующей направленности:

1. Выбор и отбор методов выполнения задачи;
2. Планирование и программирование действий как своих, так и в группе;
3. Отбор содержания и выбор направления поиска нужного содержания;
4. Интуитивное наглядное представление результатов деятельности (видение) и направление консультирования с более опытным носителем культурного наследия общества (учителем).

Но еще раз хотелось бы остановиться на неодинаковости детей. Кому-то доступен репродуктивный метод познания, кому-то продуктивный, кто-то в совершенстве способен овладеть творческим методом. Для кого-то приятен и доступен процесс изучения от частного к общему, а кто-то решает свои задачи иначе, от общего к частному. Кто-то прекрасно говорит, и речь его течет плавно, а для кого-то публичное выступление – как знак табу туземцам. Учет таких индивидуальных особенностей – дело не только непростое, но крайне трудоемкое, отнимающее много времени, сил учителя.

## ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА «РОДНОЙ КРАЙ» В УСЛОВИЯХ САМОБЫТНОСТИ КУЛЬТУРЫ МАЛОГО НАРОДА

**БАЖИН А. И.**

с. Кассельское Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Кассельская средняя общеобразовательная школа

В последнее время в обществе происходят социально-политические изменения. Мы на многое начинаем смотреть по-иному, многое заново открываем для себя. В нашем сознании происходит переоценка знаний, тогда как прошлое мы знаем поверхностно, недостаточно глубоко. А ведь знание истоков культуры, нравов и обычаев своего народа помогает понять и объяснить многие моменты истории страны, судьбы разных социальных и этнических групп, поколений отдельных людей, помогает избежать многих ошибок.

Обряды, обычаи, традиции способствовали духовному сплочению людей. Бережно передаваемые из рода в род, они исполняли роль исторической памяти, осуществляли связь поколений, сохраняли культуру, составляя основу воспитания.

Нелегкая судьба выпала на долю наших предков – нагайбаков. На протяжении последних 500 лет они трижды лишались своих насиженных мест, им пришлось трижды менять свою малую Родину. В 1552 г. – переселение в Закамье (западная часть Башкирии). В 1736 г. – основание крепости Нагайбакской и определение нагайбаков в казачье сословие. В 1842 г. – переселение нагайбаков-казаков в Верхнеуральский уезд Оренбургской губернии, наделение их земельными участками, основание новых казачьих поселений в Новолинейном районе.

Нагайбаки сохранили самобытную культуру, и только на Южном Урале окончательно сложился своеобразный уклад казачьей жизни нагайбаков, который привлекал и до сих пор привлекает внимание ученых, этнографов, географов. О жизни, быте нагайбаков, об истории этого народа, об их обычаях и традициях созданы фильмы. Эти видеоматериалы были показаны по местному и центральному телевидению. Копии этих фильмов имеются в музее п. Кассельский.

Преодолевая все препятствия на своем жизненном пути, нагайбаки упорно и настойчиво отстаивали свое право на равную и достойную жизнь в дружной семье народов, населяющих великую Россию и в результате этого в 1993 г. нагайбаки получили статус коренного малочисленного народа, что утверждено законом Российской Федерации. Малочисленный народ в условиях многолетнего официального непризнания сохранил себя, свое национальное достоинство, самобытность, идею разумной, мудрой обустроенной жизни, чувство гордости за малую Родину, бережное отношение к национальной культуре.

Педагогический коллектив МОУ Кассельская СОШ ставит перед собой задачу воспитания детей на национальной культуре, обычаях и традициях местного населения. В связи с переходом на областной базисный учебный план школам предоставлено право выбора учебных предметов в школьном компоненте. Одним из таких предметов стал подготовленный нами спецкурс «Родной край» для 5 класса. Основная цель курса – формирование личности школьников на лучших традициях и обычаях населения родного края.

В основе содержания программы лежат природоведческие, географические и историко-культурологические знания. При изучении курса «Родной край» в 5 классе проводятся как традиционные уроки, так и нетрадиционные: практикумы, экскурсии, встречи и другие формы проведения. При разработке программы собран материал, наполненный за годы работы, личные наблюдения, беседы со старожилами, учителями школы. Собранные исторические, краеведческие документы и экспонаты используются в качестве учебного пособия.

В связи с реализацией концепции краеведческого образования в области (Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 13.09.2005 года за ЗГ 01-1006) планируется массовое введение учебного курса краеведения в 6 классах общеобразовательных учреждений Челябинской области, а также апробация учебной программы для 7 класса. Программа для 6-9 классов разработана коллективом авторов под общей редакцией кандидата исторических наук В. М. Кузнецова. Рекомендованная кафедрой общественных и гуманитарных дисциплин ГОУ ДПО ЧИППКРО, данная программа окажет неоценимую помощь в составлении тематического планирования и проведения курса в 6-9 классах.

Образование сегодня призвано помочь школьнику адаптироваться к жизни в конкретных условиях. Не последняя роль в развитии российского и регионального образования принадлежит такому курсу, как краеведение.

## **СКАЗКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**БАКЕЕВА Х. Г.**

д. Бурино Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Буринская средняя общеобразовательная школа

«Мы никогда не сможем уловить тот миг, когда ребенок, слушая сказку, впитывая её, овладевает определенным соотношением лексических единиц, открывает для себя употребление глагольной формы, роль какого-нибудь предлога, и тем не менее сказка дает ему обильные сведения о языке. Силясь понять сказку, он одновременно прила-

гает усилия и к тому, чтобы понять слова, из которых она состоит, проводить между ними аналогии, делать выводы, расширять или сужать, уточнять или корректировать границы морфемы, протяженность синонимического ряда. В этом процессе «расшифровки» момент языковой активности – отнюдь не побочный, а также решающий, как и другие. Ребенок берет из сказки, из данной ситуации то, что его интересует, в чём он нуждается, ни на минуту не прекращая работы по отбору», – писал Джанни Родари. Благодаря сказке дети становятся более чуткими к красоте слова, потому что в сказках с необычайной щедростью, во всем великолепии представлены сокровища народной разговорной речи. Гибкостью, тонкостью смысла, многообразием и обилием оттенков слово в сказке удивляло даже самых взыскательных художников. Материалы биографий и автобиографий, многие страницы художественной литературы свидетельствует о роли народной сказки в переживаниях детства и влиянии их на формирование литературных вкусов, на установление тесных связей с источником животворящей силы – народной мудростью и народно поэзией.

Сказки на уроках русского языка можно использовать по-разному:

- в качестве дидактического материала;
- как средство, помогающее организовать объяснение нового материала и воспроизведение усвоенного ранее;
- как вид работы по развитию речи (сочинение детьми лингвистических сказок при прохождении той или иной темы).

Особенно эффективны они при изучении таких разделов, как «Лексика», «Словообразование», «Морфология». При изучении раздела «лексика» на материале примеров из сказок строится знакомство учащихся с лексическим значением слова, с явлением многозначности, с употреблением слова в переносном значении, с синонимами и антонимами.

Возможны следующие задания:

Задание 1. К выделенным словам найдите в предложениях правого столбца слова, близкие по смыслу.

Левый столбец. Завыл колодец, заревел дурным голосом.

Правый столбец. Иван-Царевич горько-горько заплакал, снарядился и пошел в путь-дорогу.

Левый столбец. Слетел ворон с дуба, ударился оземь и обернулся добрым молодцем.

Правый столбец. – Вот я, – говорит меньшая, напущу голод, сама выйду на дорогу да сделаюсь яблоней и т.д.

Задание 2. Найдите в правом столбце слова и выражения, которыми можно объяснить значение выделенных сочетаний.

Левый столбец. Воротился Иван-Царевич в палаты невесел, ни же плеч буйну голову повесил.

Правый столбец. – Что, хозяин, кручинишься, а мне правды не скажешь?

Левый столбец. Всех выше, всех лучше царевна золотого царства – такая краса, что ни в сказке сказать, ни пером описать.

Правый столбец. Царевичи принялись ссориться, да царевна-красавица тотчас остановила их.

Большинство слов в русском языке многозначно. И в этом его богатство, гибкость и неограниченные возможности выразительности. На примере слова «красный» учащиеся знакомятся с явлением многозначности в сказках.

Задание 3. Слово «красный» в древнерусском языке имело значения «красивый», «нарядный», «парадный», «ласковый», «добрый». Какое из этих значений оно имеет в следующих предложениях?

1. Пустил стрелу средний брат – полетела стрела к богатому купцу во двор и упала у красного крыльца.

2. Стали жены плакать мамушек, нянюшек и красных девушек – чтобы пособили им ткать ковры.

Подберите из сказок примеры на каждый случай.

Нередко в сказках действия людей приписываются неживым предметам, и тогда глаголы, сочетаясь с неодушевленными существительными, приобретают переносное значение. Употребление глаголов в переносном значении в сказках является средством создания образности. Например, по сказке «Вазуза и Волга» можно дать такое задание: «Какие действия человека приписываются неодушевленному предмету? Прямое или переносное значение имеют слова, называющие эти действия?»

Знакомство учащихся с синонимическим богатством русского языка можно также проводить на материале сказок.

Задание 4. Найдите синонимы в следующих предложениях. Какова их роль?

1. Сел Иван-Царевич на коня и вслед за богатырем поехал на неприятеля: стали биться, рубиться, изводить силу змеиную.

2. Едут они степями, едут лугами. А день такой жаркий, такой знойный.

В сказках часто встречаются слова с суффиксами эмоциональной оценки (уменьшительно-ласкательными, увеличительными и пренебрежительными), поэтому при изучении раздела «Словообразование» можно дать следующие задания.

Задание 5. Найдите в сказках слова с уменьшительно-

ласкательными, увеличительными и пренебрежительными суффиксами. Для чего используются такие слова? Примеры:

1. Старичок-пестун встает поутру ранёхонько, умывается белёхонько, взял младенца на руки и пошел в чистое поле к кусточку.

2. Тут веселым пирком да за свадьбу.

3. Терешечка был мужичок не дурачок и т.д.

При изучении темы «Имена существительные собственные и нарицательные» можно предложить учащимся такое задание:

Назовите сказочные имена собственные, представляющие собой словосочетания, которыми обычно обозначаются фантастические персонажи. Напишите сказочные имена, присвоенные сказочным персонажам в соответствии с их характером. (Несмеяна, Одноглазка и т.д.)

При изучении темы «Имя прилагательное как часть речи» можно напомнить учащимся, что в русских народных сказках прилагательные как бы навсегда прикрепляются к существительным, становятся постоянными определениями (эпитетами): ночь всегда темная, реки – глубокие, горы – высокие и т.д.

Таким образом, сказка действительно является одним из путей развития интереса учащихся к урокам русского языка. В сказке можно найти богатый материал, который даёт учителю возможность создавать на уроках объяснения нового материала постоянные элементы новизны, демонстрировать закономерности языка в особом, необычном ракурсе.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СОСТАВ СЛОВА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **ЗАХАРОВА З. А.**

п. Кассельский Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Кассельская средняя общеобразовательная школа

Последние десятилетия в системе образования произошли значительные изменения. Появилось множество новых программ, методик, учебников. Как разобраться учителю в таком разнообразии?

Надо отдать должное начальной школе: из всей системы образования именно она является самой мобильной, подвижной, берущей на вооружение новое, стремящейся хотя бы попробовать то, что предлагается, и бездумно не отрицать современные подходы к преподаванию того или иного предмета, в том числе и русского языка. Однако на практике все обстоит не так безоблачно. Декламируя, что преподава-



ние ведется, например, по такому-то учебнику, на деле учитель не реализует авторские замыслы, продолжая преподавать по старинке. Это не значит, что накопленная десятилетиями традиция преподавания русского языка не имеет права на существование. Имеется в виду то, что учитель, не разобравшись в логике нового курса, не приняв на вооружение методики его преподавания, в результате приходит к отрицательному результату, фактически дискредитируя и программу, и учебники.

Начиная работать по программе «Начальная школа XXI века», нам пришлось познакомиться с новым курсом, изучить новые учебники, чтобы понять и представить себе то, чем принципиально отличается данный курс от другого и какие основные методические принципы, заложенные в учебнике, будут гарантировать успешность реализации замысла авторов. По словам С. В. Иванова, «учитель становится соавтором авторов учебника».

По какой бы программе ни работал учитель, он обязательно будет учитывать три основные цели: 1. Познакомить учеников с основами лингвистических знаний; 2. Сформировать навык грамотного, безошибочного письма; 3. Развивать устную и письменную речь учащихся.

Что необходимо для того, чтобы человек писал грамотно? Конечно, знание правил правописания, умение применять эти правила, развитые моторная и зрительная память. Только эти составляющие позволяют человеку, пишущему грамотно, безошибочно записать текст. Что требуется для того, чтобы умение писать правильно переросло в навык? 1. Нужно объяснить ученику причину появления самого правила (то, на каких лингвистических законах оно базируется); 2. Необходим постоянный тренинг.

Природу русской орфографии раскрывают с помощью ее принципов. Ведущим принципом является морфологический принцип.

Морфологический принцип охватывает большую часть встречающихся в тексте орфограмм. В этом состоит одна из причин того, что он считается ведущим, важнейшим принципом орфографии. Но дело не только в количестве орфограмм. Значение принципа велико еще и потому, что он требует постоянной опоры на знания и умения учащихся в области грамматики (и морфологии, и синтаксиса), словообразования, фонетики и на обширный, развитый и активизированный словарный запас учащихся. Ситуации проверки орфограмм, которые соответствуют морфологическому принципу, требуют от учащихся постоянного анализа и синтеза, решения сложных мыслительных задач с применением всего комплекса их языковых знаний и умений. Решение таких задач способствует постоянному повторению и активи-

визации изученного языкового материала, формирует у школьников определенную структуру логического мышления.

Морфологический принцип орфографии предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, приставки, суффикса, окончания) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы и в искаженном произношении звучащем слове узнать подлинный его образ, правильно передать его значение на письме. Ключ к правильной передаче значения слов на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, – в понимании каждой морфемы, в первую очередь корня слова.

Тема «Состав слова» является трудной и вместе с тем исключительно важной. Во-первых, упражнения в анализе слов по морфологическому составу и упражнения в словообразовании служат для развития логического мышления и речи учащихся. Во-вторых, на основе усвоения теоретических знаний по составу слова и практических умений и навыков по разбору слов и словообразованию учащиеся начинают осознавать, почему так, а не иначе пишутся слова, что ведет к сознательному усвоению орфограмм. Упражнения в морфологическом анализе слов и словообразовании воспитывают внимание и интерес к слову, формируют привычку вдумываться, «вглядываться» в слово («зри в корень»).

Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразованию, обогащению словаря – ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова.

Знания по морфемному членению слова позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, ибо он уже знает заранее, какие именно трудности (ошибкоопасные места) могут встретиться в приставке, какие – в корне, какие – в суффиксе. Важны также умение находить в слове корень, определять границы корня, умение быстро подбирать родственные слова, выбирать из них проверочное слово.

Проверка безударных гласных переходит на морфемную, морфологическую основу: безударные гласные в корне слова проверяются путем подбора родственных слов, а в приставках и суффиксах – на основе других приемов, безударные гласные в окончании проверяются через форму падежа.

Таким образом строится работа учителя по выработке орфографических навыков с опорой на морфологический принцип письма по учебникам «Русского языка» С. В. Иванова. Учебник, по которому ра-

ботаю, в максимальной степени приближен к тем представлениям о языке, которые существуют сегодня в современной лингвистике.

Овладение морфемным анализом слов носит опережающий, перспективный характер и начинается уже в 1 классе на уроках обучения грамоте. Подготовительная работа к изучению значимых частей слова начинается в начале второго класса. Вводится понятие «слово». Учащимся предлагается из упражнения выписать только слова: собака, небо, мы, фрык, кызя, бегать, красный, ичкс, рисовать, прумбрый. Дети приходят к выводу, что слово состоит из звуков и имеет значение. На последующих уроках знакомятся с предложением и с тем, как ведут себя слова в предложении. Чтобы слова смогли участвовать в предложении, их необходимо как-то изменить. Что помогает им изменяться? Конечно, окончание. Поэтому первые уроки раздела «Состав слова и словообразование» посвящены окончанию и форме слова.

Знакомство с обязательной частью слова – корнем, в которой содержится элемент его значения, проводится на основе организации наблюдения над словами: дом – доминок – домище. Иллюстрации в учебнике помогают понять, одинаковое ли значение слов. А на вопрос о том, что объединяет эти слова, дети находят ответ, записывая слова четко друг под другом. Ученики увидят общую часть – корень слова. Содержание понятия корня убедительно говорит о том, что сознательно усвоено оно будет только в том случае, если учащиеся способны улавливать смысловую близость между однокоренными словами.

На морфологическом принципе основаны три правила написания корней слов. Задача учителя: научить сознательно пользоваться правилами правописания безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка, быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом общих умений и навыков. При формировании навыков правописания морфем слова цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев: 1. Слухо-артикуляционное восприятие слова; 2. Осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова; 3. Зрительное представление – реакция письма.

Формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- нахождение в слове орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм;
- обоснование орфограмм;
- нахождение и исправление орфографических ошибок;
- упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Как формируются навыки? Как организовать быстрое, безошибочное и прочное овладение учащимися навыками? Умения и навыки формируются на основе выполнения определенной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения в изменяющихся ситуациях. В своей работе я использую словарики корней, содержащих возможные безударные гласные, парные звонкие и глухие согласные. Словарики-таблицы используются для словообразовательных упражнений, составления гнезд родственных слов. Цель такой работы: развитие навыков грамотного письма, расширение словарного запаса, развитие речи учащихся.

-вод- -ход- -лет- -лес- -снег- -зим- -воз- -леп- -тих-  
-бел- -вар- -бег- -пол- -креп- -земл- -кат- -добр- -весел-  
-больш- -трав- -боль- -свет- -сел- -пис- -мор- -бед- -мал-  
-сад- -лед- -клев- -гриб- -дожд- -лов- -черн- -син-  
-крик- -стар- -чист- -темн- -мороз- -сосн- -дерев- -сид-  
-гор- -смотри- -гляд- -слов- -рек- -держ- -ряд- -род- -звон-  
-холод- -нос- -чит- -зов- -брос- -лом- -ночь- -сед-

Таких таблиц можно составить много. Характер заданий самый разнообразный: подбор родственных слов, проверочных и проверяемых, образование грамматических форм слова, работа по словообразованию с заданными приставками, суффиксами. Эффективность такой работы в том, что у детей развивается орфографическая зоркость на основе зрительного, слухового восприятия, развиваются и отрабатываются двигательные стереотипы в написании слов, помогает установить истинные словообразовательные связи. Решение таких задач способствует постоянному повторению и активизации изученного языкового материала, формирует определенную структуру мышления.

-вод- -ход- -лет- -лес- -снег- -зим- -воз- -леп- -тих-  
-бел- -вар- -бег- -пол- -креп- -земл- -кат- -добр- -весел-  
-больш- -трав- -боль- -свет- -сел- -пис- -мор- -бед- -мал-  
-сад- -лед- -клев- -гриб- -дожд- -лов- -черн- -син-  
-крик- -стар- -чист- -темн- -мороз- -сосн- -дерев- -сид-  
-гор- -смотри- -гляд- -слов- -рек- -держ- -ряд- -род- -звон-  
холод- -нос- -чит- -зов- -брос- -лом- -ночь- -сед-

Тема «Состав слова» является трудной и вместе с тем исключительно важной. Во-первых, упражнения в анализе слов по морфологическому составу и упражнения в словообразовании служат для развития логического мышления и речи учащихся. Во-вторых, на основе усвоения теоретических знаний по составу слова и практических умений и навыков по разбору слов и словообразованию учащиеся начинают осознавать, почему так, а не иначе пишутся слова, что ведет к сознательному усвоению орфограмм. Упражнения в морфологическом

анализе слов и словообразовании воспитывает внимание и интерес к слову, формирует привычку вдумываться, «вглядываться» в слово («зри в корень»).

Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразования, обогащению словаря – ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова.

Знания по морфемному членению слова позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, ибо он уже знает заранее, какие именно трудности (ошибкоопасные места) могут встретиться в приставке, какие – в корне, какие – в суффиксе.

Умение находить в слове корень, определять границы корня, умение быстро подбирать родственные слова, выбирать из них проверочное слово.

Проверка безударных гласных переходит на морфемную, морфологическую основу: безударные гласные в корне слова проверяются путем подбора родственных слов, а в приставках и суффиксах – на основе других приемов, безударные гласные в окончании проверяются через форму падежа.

## **ВОСПИТАНИЕ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ**

**ПЕШИНА Т. Л.**

п. Остроленский Челябинской области, Муниципальное  
общеобразовательное учреждение Остроленская  
средняя общеобразовательная школа

Воспитательная работа среди обучающихся является одним из приоритетных направлений деятельности школы, поэтому создание условий для воспитания, становления и формирования личности ученика, для развития его склонностей, интересов стало одной из главных задач, стоящих перед педагогическим коллективом нашей школы.

На сегодня воспитательные функции в школе исполняют все педагогические работники. Однако основная роль в решении задач воспитания принадлежит классному руководителю. В нашей школе эти функции возложены на 17 классных руководителей. Это опытные, педагогически грамотные, успешно реализующие свои функции классные руководители. Они постоянно находятся в поиске новых форм воспитательного взаимодействия, этому способствует новое оснаще-

ние кабинетов, улучшение их технического состояния как результат реализации национального проекта «Образование». Широкое использование возможностей компьютера разнообразили и наполнили новым содержанием не только уроки, но и классные часы. С большим интересом готовят классные руководители 8 классов А. Н. Аитова, Е. В. Юдина, 5 класса Л. Н. Юскина, 7 классов Е. С. Киртьянова, В. Г. Леонтьева, 11 класса В. К. Саперова воспитательные мероприятия, презентации на родительские собрания, совместные мероприятия детей и семьи. Мы уже подошли к тому, что и на уровне общешкольных дел часто используем современное оборудование и считаем это украшением праздников.

Участие в конкурсе педагогического мастерства «Самый классный классный» – это возможность поделиться своим опытом работы с коллегами, такой конкурс возник два года назад, привлекая внимание общественности к воспитательной функции школы. Классный руководитель Е. С. Киртьянова от нашей школы участвовала в районном туре 2006-2007 учебного года. Побывав на открытых внеклассных занятиях, прослушав концепции воспитательной деятельности, видишь, с какой ответственностью педагоги относятся к участию в конкурсе и «выкладываются», показывая достойные своего труда результаты. И ты понимаешь, что классное руководство – это не работа, а образ жизни.

Повышение своего мастерства педагоги получают и через курсовую переподготовку. За последний год два классных руководителя прошли курсы повышения квалификации при ЧИПКРО. Что дают эти курсы? Очень многое. Это участие в мастер-классах известных ученых, педагогов, а главное, классные руководители информированы о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности.

Труд классного руководителя вознагражден не только вниманием со стороны государства, но и повышением авторитета среди воспитанников и родительской общественности. Новая ситуация с оплатой деятельности классных руководителей – это шанс на приведение его работы в нормальное русло.

Другое направление национальной программы «Образование» – государственная поддержка талантливой молодежи. Если говорить в нескольких словах, то в последние годы идет содействие всеми структурами государства росту потенциала молодежи в различных видах деятельности. На страницах газеты мы видим имена юных талантов, в школе и на уровне района учащиеся получают материальные поощрения за отличный труд в школе.

Сегодня мы говорим о том, что для учащихся созданы новые возможности для раскрытия своего личностного потенциала – это участие в проектной деятельности, все больше учащихся вовлекаются в подготовку проектов различной направленности через программы локальной се-

ти, это доступный выход в Интернет, выход на страницы школьного сайта с новыми исследовательскими или творческими работами.

## **БИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ**

**НУРУЛЛИНА И. И.**

д. Бурино Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Буринская средняя общеобразовательная школа

Основное условие успешного продвижения школьников в обучении, эффективное средство их самостоятельной творческой деятельности – вовремя и правильно сформированные понятия, умения и навыки. Без знаний нет умений, но сами знания не могут быть усвоены и сохранены без умений. Знания потому и действенны, что через умения они находят своё практическое значение. Каждая учебная дисциплина раскрывает в объектах и явлениях окружающего мира какую-то определённую группу признаков и свойств (физических, химических, биологических) и исследует их своими специфическими методами и приёмами. Например, в биологии – это работа с микроскопом, приготовление микропрепарата, определение растений и животных, анализ строения органов растений, животных и человека; сравнение различных биологических объектов; наблюдение, описание, составление характеристики, постановка учебных опытов и другое. Все они требуют выполнения определённых действий – учебных приёмов, которые постепенно и трансформируются в умения и навыки.

Язык биологии основан на общепринятых биологических понятиях. Знание биологических терминов определяет возможность излагать материал научным языком, поэтому в работе с учащимися всех классов нужно уделять внимание формированию биологических понятий. Для того чтобы не потерять интерес учащихся к биологии, необходимо сделать работу с биологическими терминами более интересной и увлекательной. Учащиеся не просто механически запоминали биологические термины, а усвоили их активным творческим процессом. Для этого нужно использовать следующие приемы:

1. Перевод терминов, искать общие корни в словах. Это помогает сделать запоминание осмысленным. Например, термин «ботаника» в переводе с греческого слова «ботанэ» значит, «зелень, трава, растение», или термин «вирус» от латинского «яд» и т.д. Встречающаяся часть сложных слов «гомо» – от греческого «homos» – равны, одинаковый, взаимный, общий. Например, гомологичные органы, гомозигота и т.д.

При каждой новой «встрече» со знакомыми корнями и другими частями слов вспоминаются ранее изученные термины, проводятся аналогии, что способствует осмысленному запоминанию терминов.

2. Закрытые задания, в которых ученик выбирает один или несколько правильных ответов из предложенных вариантов. Например:

Задание 1: клеточного строения не имеют:

1. Простейшие; 2. Грибы; 3. Вирусы; 4. Водоросли. Ответ: 3.

Задание 2: половое размножение осуществляется при помощи:

1. Гамет; 2. Спор; 3. Цист; 4. Соматических клеток. Ответ: 1.

3. Задания на соответствие.

Суть этих заданий заключается в необходимости установить соответствие между понятием (термином) и его содержанием; к каждому понятию или определению, приведенному в левой колонке, подобрать соответствующие характеристики.

Таблица 1

Пример задания на соответствие

Соединения	Характеристика соединений
I. Вода	1. Хранение и реализация наследственной информации
II. Белки	2. Строительный материал клетки
III. Липиды	3. Универсальный биологический аккумулятор
IV. Углеводы	4. Защитная функция
V. Нуклеиновая кислота	5. Регуляторная функция
VI. АТФ	6. Катализатор
	7. Функция «узнавания» своих клеток
	8. Энергетическая функция
	9. Транспортная функция
	10. Сигнальная функция
	11. Растворитель

Ответы: I – 2, 4, 11; II – 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10; III – 2, 4, 5, 8; IV – 2, 4, 7, 8; V – 1; VI – 3.

4. Задания на установление правильной последовательности. Целесообразно использовать для выявления знаний учащихся о последовательности тех или иных процессов, стадий развития и т.п. Например, задание: определить последовательность цикла развития насекомого с полным превращением. Перед названием стадии развития вписать соответствующую цифру, правильной очередности прохождения стадии.

Куколка – личинка – яйцо – взрослые насекомые.

Ответ: 3 – 2 – 1 – 4.

5. Задания, в которых ответ формулирует сам ученик. Например, задание: дополнить утверждения:



1. Захват микробов лейкоцитами и их уничтожение И. И. Мечников назвал \_\_\_\_\_ (фагоцитозом).

2. У человека эритроциты без \_\_\_\_\_ (ядра) и имеют форму \_\_\_\_\_ (двояковогнутой линзы), что увеличивает количество \_\_\_\_\_ (кислорода) в клетке.

6. Задания с исключением лишнего понятия:

1. Митоз – мейоз – спора – почка (мейоз);

2. Яйцеклетка – сперматозоид – гамета – зигота (зигота);

3. Мейоз – гамета – митоз – яйцеклетка (гамета).

7. Терминологические диктанты.

Примеры заданий:

1. Основные факторы эволюции органического мира \_\_ (1), 2, 3);

2. Биологические факторы антропогенеза \_\_\_\_\_ (1, 2);

3. Социальные факторы антропогенеза \_\_\_\_ (10, 11, 9, 8);

4. Расовые признаки возникли путем \_\_\_\_\_ (6);

5. Популяция людей с общими биологическими особенностями называется \_\_\_\_\_ (7);

6. Освобождение передних конечностей и возникновение прямохождения являются \_\_\_\_\_ (5).

Варианты ответов:

1. Наследственность; 2. Естественный отбор; 3. Искусственный отбор; 4. Борьба за существование; 5. Ароморфоз; 6. Идиоадаптации; 7. Раса; 8. Мышление; 9. Трудовая деятельность; 10. Общественный образ жизни; 11. Речь.

С целью запоминания определения понятий и правильности их написания можно использовать словарную работу, кроссворды. Каждая из рассмотренных форм работы по формированию понятий имеет свои недостатки и достоинства. Их выбор зависит от цели применения заданий (текущий, итоговый контроль), от потенциала учителя и от контингента учащихся.

Для более успешного формирования биологических понятий, умений немаловажны также активные формы обучения: семинар, викторина, ролевые игры и загадки. При закреплении пройденного материала, при переходе к изучению новой темы, в процессе обобщения можно использовать загадки. Такие уроки с использованием загадок наиболее успешно проходят при изучении биологии «Растения» и «Животные» в 6-7 классах.

Описанные выше формы обучения позволяют успешно решать усвоение учащимися компонентов содержания образования, на высоком уровне поддерживать познавательный интерес школьников к обучению.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

### А

Амирова В. Р. 93  
Антоновская Е. Ю. 213  
Арсланов Ф. Г. 46  
Артеменко Б. А. 234  
Артеменко О. Н. 31  
Атмахова Л. Н. 60

### Б

Бажин А. И. 283  
Бакеева Х. Г. 284  
Баукова Т. А. 39  
Беляева Н. В. 82  
Боваев Ч. А. 161  
Бровкина Е. А. 256  
Бурляева В. А. 7  
Бырдина О. Г. 90

### В

Василовский В. И. 63  
Васильев А. Г. 260  
Вершинин М. А. 161, 240  
Волкова С. В. 136

### Г

Ганцева Х. Х. 93, 192  
Гарник С. В. 175  
Гончарова И. Ю. 192  
Грошев И. Л. 101  
Грошева И. А. 101  
Гумметова А. Ю. 139

### Д

Дубовик И. М. 105  
Дуянова О. П. 109

### Е

Едакова И. Б. 198

### З

Запевалина О. В. 67  
Захарова З. А. 287

### К

Калашников Н. В. 234  
Калимуллина Ф. А. 266  
Камалова Т. Ф. 266  
Квасникова Н. М. 157  
Князева Л. Ф. 279  
Кобелева Л. Ю. 177  
Кобзева Н. Р. 192  
Ковалева О. И. 35  
Колесникова А. А. 129  
Косякин Ю. В. 11  
Крахмелец Л. А. 223  
Кузьмина О. А. 198  
Куракина Е. Б. 19  
Курочкина Н. Д. 3

### Л

Ларионова М. А. 111  
Леонова С. П. 115  
Лернер М. А. 275

### М

Мальцева Л. В. 185  
Матвеев Д. А. 240  
Матюшина И. Ю. 227  
Метлицкая Е. Г. 119  
Митрофанова Е. А. 71  
Моисеева В. Н. 121

### Н

Нуруллина И. И. 294

### О

Овчинникова Н. П. 15  
Околелов О. П. 3

**П**

Пешина Т. Л. 292  
Погодина Г. В. 74  
Просина Н. М. 133

**Р**

Ратушная С. В. 217

**С**

Самигуллина Л. И. 93  
Соловьёва Ж. А. 271  
Соловьёва Ю. В. 46

**Т**

Тарасова Т. А. 208  
Таратухина Ю. В. 189

**У**

Уранова Г. В. 142

**Ф**

Фархутдинова А. П. 245  
Федоров А. Ф. 230

**Х**

Хасанов А. Г. 192

**Ч**

Чеботарёва С. В. 52  
Чипышева Л. Н. 77

**Ш**

Шаталова О. В. 150  
Штыкова Т. В. 125

**Ю**

Юдина В. А. 154

**Я**

Якименко М. Н. 146  
Яковлева Г. В. 202  
Ясенева Л. Г. 167

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АМИРОВА В. Р.**, преподаватель Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

**АНТОНОВСКАЯ Е. Ю.**, зам. директора по воспитательной работе Муниципального специального образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской области.

**АРСЛАНОВ Ф. Г.**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогического мастерства Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

**АРТЕМЕНКО Б. А.**, зав. гербарным фондом кафедры биологии растений Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**АРТЕМЕНКО О. Н.**, аспирант, преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

**АТМАХОВА Л. Н.**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**БАЖИН А. И.**, учитель географии и краеведения Муниципального общеобразовательного учреждения Кассельская средняя общеобразовательная школа, п. Кассельский Нагайбакского района Челябинской области.

**БАКЕЕВА Х. Г.**, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Буриная средняя общеобразовательная школа, д. Бурино Кунашакского района Челябинской области.

**БАУКОВА Т. А.**, ассистент Петровского филиала Саратовского государственного социально-экономического университета, г. Петровск Саратовской области.

**БЕЛЯЕВА Н. В.**, канд. сельскохоз. наук, доцент Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии им. С. М. Кирова, г. Санкт-Петербург.

**БОВАЕВ Ч. А.**, ст. преподаватель кафедры физического воспитания и медико-биологических наук Калмыцкого государственного университета, г. Элиста.

**БРОВКИНА Е. А.**, педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 370, г. Челябинск.

**БУРЛЯЕВА В. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального обучения, декан инженерно-педагогического факультета Не-

винномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

**БЫРДИНА О. Г.**, ассистент кафедры немецкого языка, аспирант кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им П. П. Ершова, г. Ишим Тюменской области.

**ВАСИЛОВСКИЙ В. И.**, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

**ВАСИЛЬЕВ А. Г.**, учитель физики Муниципального общеобразовательного учреждения Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа, с. Фершампенуаз Нагайбакского района Челябинской области.

**ВЕРШИННИН М. А.**, докт. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**ВОЛКОВА С. В.**, учитель технологии и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения Дробышевская средняя общеобразовательная школа, с. Дробышево Троицкого района Челябинской области.

**ГАНЦЕВА Х. Х.**, преподаватель Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

**ГАРНИК С. В.**, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Челябинск.

**ГОНЧАРОВА И. Ю.**, преподаватель Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

**ГРОШЕВ И. Л.**, канд. социол. наук, доцент кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

**ГРОШЕВА И. А.**, канд. социол. наук, доцент, зав. кафедрой философии и социально-гуманитарных наук Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права, г. Тюмень.

**ГУММЕТОВА А. Ю.**, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Челябинск.

**ДУБОВИК И. М.**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики воспитания Владимирского института повышения квалификации работников образования, ст. преподаватель кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета, г. Владимир.

**ДУЯНОВА О. П.**, канд. мед. наук, доцент кафедры акушерства и гинекологии Медицинского института Орловского государственного университета, г. Орел.

**ЕДАКОВА И. Б.**, Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЗАПЕВАЛИНА О. В.**, аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск.

**ЗАХАРОВА З. А.**, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Кассельская средняя общеобразовательная школа, п. Кассельский Нагайбакского района Челябинской области.

**КАЛАШНИКОВ Н. В.**, педагог-организатор Муниципального общеобразовательного учреждения Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Челябинск.

**КАЛИМУЛЛИНА Ф. А.**, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Буринская средняя общеобразовательная школа, д. Бурино Кунашакского района Челябинской области.

**КАМАЛОВА Т. Ф.**, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Буринская средняя общеобразовательная школа, д. Бурино Кунашакского района Челябинской области.

**КВАСНИКОВА Н. М.**, помощник ректора Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской области.

**КНЯЗЕВА Л. Ф.**, учитель географии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

**КОБЕЛЕВА Л. Ю.**, зав. методическим кабинетом отдела образования Администрации Нагайбакского района, методист межшкольного методического центра № 74447, руководитель муниципального эксперимента по предпрофильному образованию в Нагайбакском районе, с. Фершампенуаз Нагайбакского района Челябинской области.

**КОБЗЕВА Н. Р.**, преподаватель Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

**КОВАЛЕВА О. И.**, канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

**КОЛЕСНИКОВА А. А.**, зам. директора по учебно-методической работе Базового межшкольного методического центра

№ 26310, учитель Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 21, г. Ставрополь.

**КОСЯКИН Ю. В.**, канд. техн. наук, директор Представительства Московского государственного индустриального университета, г. Жуков Калужской области.

**КРАХМЕЛЕЦ Л. А.**, руководитель МО, учитель начальных классов Муниципального специального образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской области.

**КУЗЬМИНА О. А.**, воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 353, г. Челябинск.

**КУРАКИНА Е. Б.**, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических дисциплин и менеджмента исполнительских искусств, декан педагогического факультета Московской государственной академии хореографии, г. Москва.

**КУРОЧКИНА Н. Д.**, начальник отдела по воспитательной и социальной работе Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

**ЛАРИОНОВА М. А.**, канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, научный сотрудник кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

**ЛЕОНОВА С. П.**, канд. пед. наук, доцент ВАК по кафедре технологии продуктов общественного питания, доцент кафедры ТППиОП, Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

**ЛЕРНЕР М. А.**, педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 369, г. Челябинск.

**МАЛЬЦЕВА Л. В.**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна художественно-графического факультета Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

**МАТВЕЕВ Д. А.**, аспирант кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**МАТЮШИНА И. Ю.**, руководитель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 453, г. Челябинск.

**МЕТЛИЦКАЯ Е. Г.**, преподаватель Саяногорского политехнического техникума, г. Саяногорск Республики Хакасия.

**МИТРОФАНОВА Е. А.**, канд. пед. наук, зам. директора по воспитательной работе Вольского педагогического колледжа им. Ф. И. Панферова, г. Вольск Саратовской области.

**МОИСЕЕВА В. Н.**, аспирант, ассистент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

**НУРУЛЛИНА И. И.**, учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения Буринская средняя общеобразовательная школа, д. Бурино Кунашакского района Челябинской области.

**ОВЧИННИКОВА Н. П.**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры отечественной истории Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

**ОКОЛЕЛОВ О. П.**, докт. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

**ПЕШИНА Т. Л.**, зам. директора по воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Остроленская средняя общеобразовательная школа, п. Остроленский Нагайбакского района Челябинской области.

**ПОГОДИНА Г. В.**, директор по персоналу ООО «Савеко», г. Нижний Новгород.

**ПРОСИНА Н. М.**, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа, с. Фершампенуаз Нагайбакского района Челябинской области.

**РАТУШНАЯ С. В.**, ассистент кафедры иностранных языков, соискатель кафедры социальной работы Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

**САМИГУЛЛИНА Л. И.**, преподаватель Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

**СОЛОВЬЕВА Ж. А.**, преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

**СОЛОВЬЕВА Ю. В.**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогического мастерства Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

**ТАРАСОВА Т. А.**, Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ТАРАТУХИНА Ю. В.**, канд. филос. наук, доцент, менеджер проектов Высшей школы экономики, г. Москва.



**УРАНОВА Г. В.**, победитель конкурса на соискание гранта Губернатора Челябинской области 2007 г., учитель немецкого языка Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Челябинск.

**ФАРХУТДИНОВА А. П.**, учитель немецкого языка Муниципального общеобразовательного учреждения Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа, с. Фершампенуаз Нагайбакского района Челябинской области.

**ФЕДОРОВ А. Ф.**, канд. психол. наук, капитан внутренней службы, начальник психологической лаборатории ФГУ ИК-6 пос. Мелехово (колония строго режима), доцент кафедры общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии, г. Ковров Владимирской области.

**ХАСАНОВ А. Г.**, преподаватель Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

**ЧЕБОТАРЕВА С. В.**, преподаватель кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

**ЧИПЫШЕВА Л. Н.**, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ШАТАЛОВА О. В.**, канд. филол. наук, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 1, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

**ШТЫКОВА Т. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**ЮДИНА В. А.**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Остроленская средняя общеобразовательная школа, п. Остроленский Нагайбакского района Челябинской области.

**ЯКИМЕНКО М. Н.**, и. о. директора Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования ПКПР Городской методический центр, г. Магнитогорск.

**ЯКОВЛЕВА Г. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЯСЕНЕВА Л. Г.**, канд. пед. наук, зам. директора по воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 1, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества</b>	
<b>Околелов О. П., Курочкина Н. Д.</b>	
О роли генеральной воспитательной цели в модернизации непрерывного образования (методологический аспект) . . . . .	3
<b>Бурляева В. А.</b>	
Интернационализация молодости и молодёжная субкультура . . . . .	7
<b>Косякин Ю. В.</b>	
Проблемы педагогической подготовки научно-педагогических кадров высшей школы . . . . .	11
<b>Овчинникова Н. П.</b>	
Профессиональная переподготовка северного учительства в 20-е годы . . . . .	15
<b>Куракина Е. Б.</b>	
Колебания ударения в речи современной московской молодежи на примере употребления прилагательных . . . . .	19
<b>Артеменко О. Н.</b>	
Этапы проектирования образовательной развивающей среды школы в аспекте современной парадигмы образования . . . . .	31
<b>Ковалева О. И.</b>	
Стратегии обновления системы образования как основа качества обучения учащихся общеобразовательной школы . . . . .	35
<b>РАЗДЕЛ 2. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста</b>	
<b>Баукова Т. А.</b>	
Конкурентоспособность молодого специалиста в современных условиях рыночной экономики . . . . .	39
<b>Соловьева Ю. В., Арсланов Ф. Г.</b>	
О технологии формирования конкурентоспособности специалиста в системе дополнительного профессионального образования . . . . .	46
<b>Чеботарёва С. В.</b>	
Портфолио как средство аутентичного оценивания качества усвоения студентами-психологами учебных курсов . . . . .	52
<b>Атмахова Л. Н.</b>	
Компетентностный подход в образовании . . . . .	60
<b>Василовский В. И.</b>	
Педагогические условия формирования профессионализма . . . . .	63

<b>Запевалина О. В.</b>	
Формирование профессиональной компетентности на основе медиаобразования . . . . .	67
<b>Митрофанова Е. А.</b>	
Профессиональная компетентность как фактор подготовки конкурентоспособных специалистов в системе среднего профессионального образования . . . . .	71
<b>Погодина Г. В.</b>	
Компетентность менеджеров как основа конкурентоспособности организации (на материалах Нижегородской области) . . . . .	74
<b>Чипышева Л. Н.</b>	
Профессиональная компетентность учителя как условие эффективной реализации безотметочного обучения на уроках русского языка . . . . .	77
 <b>РАЗДЕЛ 3. Методическое и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров</b>	
<b>Беляева Н. В.</b>	
Методы контроля знаний студентов . . . . .	82
<b>Бырдина О. Г.</b>	
Структура профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя . . . . .	90
<b>Ганцева Х. Х., Амирова В. Р., Самигуллина Л. И.</b>	
Совершенствование процессов обеспечения качества обучения на основе нововведений . . . . .	93
<b>Грошев И. Л., Грошева И. А.</b>	
Стресс в образовательном процессе учебных заведений МВД России . . . . .	101
<b>Дубовик И. М.</b>	
Формирование готовности социального педагога к взаимодействию с детьми группы риска в системе повышения квалификации . . . . .	105
<b>Дуянова О. П.</b>	
Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов в подготовке врачей акушеров-гинекологов . . . . .	109
<b>Ларионова М. А.</b>	
Организационно-педагогическое обеспечение анализа учебного занятия в вузе . . . . .	111
<b>Леонова С. П.</b>	
Условия и технологии непрерывной подготовки педагога профобучения в системе «СПО – ВПО» . . . . .	115

<b>Метлицкая Е. Г.</b>	
Самообразование как одно из условий самореализации личности в профессиональной деятельности . . . . .	119
<b>Моисеева В. Н.</b>	
Формирование приемов общелогического мышления как средство индивидуализации обучения . . . . .	121
<b>Штыкова Т. В.</b>	
К вопросу о совместной творческой деятельности преподавателя и студентов . . . . .	125
<b>РАЗДЕЛ 4. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»</b>	
<b>Колесникова А. А.</b>	
Создание условий для системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования. Развитие рынка цифровых образовательных ресурсов . . . . .	129
<b>Просина Н. М.</b>	
Информационные технологии в организации проектной деятельности на уроках литературы . . . . .	133
<b>Волкова С. В.</b>	
Особенности использования информационных технологий в процессе технологической подготовки школьников . . . . .	136
<b>Гумметова А. Ю.</b>	
Применение информационных технологий в начальной школе . . . . .	139
<b>Уранова Г. В.</b>	
Телекоммуникационные методы как путь к самообразованию и самосовершенствованию личности учащегося . . . . .	142
<b>РАЗДЕЛ 5. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования</b>	
<b>Якименко М. Н.</b>	
Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений и учителей, победителей конкурсов ПНПО . . . . .	146
<b>Шаталова О. В.</b>	
Опыт реализации профессионала в рамках приоритетного национального проекта «Образование» . . . . .	150
<b>Юдина В. А.</b>	
Реализация национального проекта в Остроленской средней школе . . . . .	154

<b>РАЗДЕЛ 6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении</b>	
<b>Квасникова Н. М.</b>	
Инновационный процесс и жизненный цикл образовательного учреждения . . . . .	157
<b>Вершинин М. А., Боваев Ч. А.</b>	
Оценка позиции и план игры как составляющие элементы стратегического мастерства шахматистов . . . . .	161
<b>Ясенева Л. Г.</b>	
Моделирование и реализация цели формирования духовно-нравственных приоритетов личности гимназиста в образовательном процессе . . . . .	167
<b>Гарник С. В.</b>	
Ученическое самоуправление как условие развития лидерских качеств . . . . .	175
<b>Кобелева Л. Ю.</b>	
Реализация модели формирования готовности учащихся сельских школ к самоопределению в муниципальной образовательной сети Нагайбакского района Челябинской области . . . . .	177
<b>Мальцева Л. В.</b>	
Инновация в изобразительном искусстве в современном образовательном учреждении Краснодарского края . . . . .	185
<b>Таратухина Ю. В.</b>	
Коммуникативное значение сетевых сообществ в виртуальном образовательном пространстве . . . . .	189
<b>Хасанов А. Г., Ганцева Х. Х., Кобзева Н. Р., Гончарова И. Ю.</b>	
Инновационные процессы в образовательной деятельности . . . . .	192
<b>РАЗДЕЛ 7. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении</b>	
<b>Едакова И. Б., Кузьмина О. А.</b>	
Роль педагогической оценки в воспитании ребенка дошкольного возраста . . . . .	198
<b>Яковлева Г. В.</b>	
Формы методической работы в инновационном ДОУ . . . . .	202
<b>Тарасова Т. А.</b>	
Объективная необходимость совершенствования руководства физическим воспитанием детей дошкольного возраста . . . . .	208
<b>Антоновская Е. Ю.</b>	
Система работы коррекционных учреждений по формированию компетентности тифлопедагогов . . . . .	213

<b>Ратушная С. В.</b>	
Параметры развивающей среды дошкольного образовательного учреждения . . . . .	217
<b>Крахмелец Л. А.</b>	
Модель управления методической деятельностью в образовательном учреждении III-IV вида . . . . .	223
<b>Матюшина И. Ю.</b>	
Организационно-управленческий аспект здоровьесберегающей деятельности ДООУ . . . . .	227
<b>Фёдоров А. Ф.</b>	
Акмеологический подход к воспитательному процессу в пенитенциарной системе России . . . . .	230
 <b>РАЗДЕЛ 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования</b>	
<b>Артеменко Б. А., Калашников Н. В.</b>	
К вопросу об адаптации как механизме социализации детей в детских образовательных учреждениях . . . . .	234
<b>Вершинин М. А., Матвеев Д. А.</b>	
Шахматные уроки в структуре общеобразовательных школ республики Калмыкия . . . . .	240
<b>Фархутдинова А. П.</b>	
Метод проектов на уроках немецкого языка . . . . .	245
<b>Бровкина Е. А.</b>	
Роль эмоционально-волевой сферы в жизни ребенка . . . . .	256
<b>Васильев А. Г.</b>	
Об опыте работы по использованию алгоритмического подхода к решению задач по физике . . . . .	260
<b>Камалова Т. Ф., Калимуллина Ф. А.</b>	
Интеллектуальная игра как средство развития логического мышления младших школьников на уроках математики . . . . .	266
<b>Соловьева Ж. А.</b>	
Проблемы социального сиротства и обеспечение прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей . . . . .	271
<b>Лернер М. А.</b>	
Обеспечение эмоциональной поддержки ребенка с особенностями развития речи как составляющая подготовки его к школе . . . . .	275
<b>Князева Л. Ф.</b>	
Принципы личностно-ориентированного обучения в курсе географии . . . . .	279

<b>Бажин А. И.</b>	
Изучение предмета «Родной край» в условиях самобытности культуры малого народа . . . . .	283
<b>Бакеева Х. Г.</b>	
Сказка на уроках русского языка . . . . .	284
<b>Захарова З. А.</b>	
Использование морфологического принципа при изучении темы «Состав слова» в начальной школе . . . . .	287
<b>Пешина Т. Л.</b>	
Воспитание – приоритетное направление в деятельности школы . .	292
<b>Нуруллина И. И.</b>	
Биологические термины . . . . .	294
Алфавитный указатель . . . . .	297
Сведения об авторах . . . . .	299

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы IX Всероссийской  
научно-практической конференции  
Часть 1

**Ответственный редактор** Д. Ф. Ильясов  
**Корректоры:** Л. Г. Махмутова,  
И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов  
**Технический редактор** И. А. Леонтьева  
**Дизайн обложки** П. В. Федоров  
**Ответственный за выпуск** Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 14.03.08. Подписано в печать 27.03.08.  
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 19,44. Тираж 250 экз. Заказ № 576.

---

Информационно-издательский  
учебно-методический центр «Образование»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88  
тел.: (8–351) 263–93–98



