

Москва – Челябинск  
18 апреля 2012 г.



XIII  
Международная  
научно-практическая  
конференция

# ИНТЕГРАЦИЯ

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

II  
ЧАСТЬ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы XIII Международной  
научно-практической конференции

Часть 2

18 апреля 2012 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354

ББК 74.56

И 73

Ответственный редактор

*Д.Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор*

Редакционная коллегия:

*В.Н. Кестиков, М.И. Солодкова, А.В. Ильина,  
А.Г. Обоскалов, А.А. Тараданов, И.В. Резанович, А.В. Коптелов,  
А.В. Кисляков, В.М. Кузнецов, Т.В. Соловьева, Г.В. Яковлева,  
Н.Е. Скрипова, И.Б. Едакова, А.А. Севрюкова, В.В. Кудинов,  
А.М. Обжорин, Н.Ю. Андреева, Л.А. Нижегородова, А.А. Ленкова*

И 73     **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XIII Межд. научно-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 2 / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. – 335 с.  
ISBN 978-5-503-00030-6

Во второй части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 351/354

ББК 74.56

© Международная академия наук педагогического образования, 2012

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2012

ISBN 978-5-503-00030-6

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION  
EDUCATION AND SCIENCE MINISTRY OF THE CHELYABINSK REGION  
INTERNATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL EDUCATION SCIENCES  
CHELYABINSK INSTITUTE OF RETRAINING AND IMPROVEMENT  
PROFESSIONAL SKILL

**INTEGRATING METHODOLOGICAL  
(SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL) WORK  
AND SYSTEM OF PERSONNEL DEVELOPMENT**

Materials of XIII International  
Scientific and Methodological Conference

Part 2

18 April 2012

Moscow - Chelyabinsk

UDC 351/354

BBC 74.56

I 73

Editing chief

*D.F. Ilyasov, Doctor of educational sciences, professor*

Editorial board:

*V.N. Kespikov, M.I. Solodkova, A.V. Iliyina, A.G. Oboskalov,  
A.A. Taradanov, I.V. Rezanovich, A.V. Koptelov, A.V. Kislyakov,  
V.M. Kuznetsov, T.V. Solovyeva, G.V. Yakovleva, N.E. Skripova, I.B.  
Edakova, A.A. Sevrykova, V.V. Kudinov, A.M. Obzhorin, N.Y. Andreeva,  
L.A. Nizhegorodova, A.A. Lenkova*

I 73     **Integrating** methodological (scientific and methodological) work and system of personnel development: materials of XIII International Scientific and Methodological Conference: 6 p. Part 2 / International academy of pedagogical education sciences; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill; ed. D.F. Ilyasov. – M.; Chelyabinsk: CIRIPS, 2012. – 335 p.  
ISBN 978-5-503-00030-6

Second part of collections of materials of scientific and methodological conference contains articles about international practices and ways of education development, basic principles of educational policy in education; reports about vocational professional training and its role in life-long education. There are results of scientific and application studies of specialists of common, vocational and professional education in the collection of materials.

Authors' editing preserved in all articles.

UDC 351/354

BBC 74.56

ISBN 978-5-503-00030-6

© International academy of pedagogical education sciences, 2012

© Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill, 2012

## РАЗДЕЛ 1

# Дополнительное профессиональное образование и его роль в непрерывном образовании человека. Образование «через всю жизнь»

### К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ГРАЦИНСКАЯ Г.В., ШВЕЦ О.В.**

Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.,  
Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

В условиях постиндустриального общества необходимым условием успешного функционирования предприятий является наличие квалифицированного персонала (эффективного человеческого капитала). Государство, коммерческие и некоммерческие организации и сам человек осуществляют инвестиции в человеческий капитал с целью формирования рабочей силы, способной к трудовой деятельности.

Как известно, человеческий капитал – это совокупность имеющихся у человека запасов способностей и качеств, применяемых в процессе производства экономических благ и содействующих росту его производительной силы. Расходы, увеличивающие производительные качества и характеристики индивида, можно рассматривать как инвестиции, так как текущие вложения осуществляются с учетом того, что произведенные затраты будут многократно компенсироваться возросшим потоком доходов в будущем.

В структуре инвестиций в человеческий капитал можно выделить следующие виды затрат: инвестиции в образование и профессиональную подготовку; вложения в охрану здоровья, включая затраты на воспитание детей; затраты на поиск работы и улучшение мобильности рабочей силы и ряд других затрат [1].

Следует отметить, что образование является приоритетной сферой вложения инвестиций в человека, основная (но не единственная) компонента человеческого капитала. Инвестиции в образование спо-

способствуют не только росту благосостояния конкретного работника, но и росту валового внутреннего продукта страны в целом [2]. В связи с этим создание условий для улучшения качественных характеристик человеческого капитала является важной задачей реализации государственной экономической политики.

В настоящее время рынок труда характеризуется ярко выраженным дисбалансом между спросом и предложением рабочей силы, который обусловлен несоответствием профессионально-квалификационной структуры выпускников высших учебных заведений потребностям в кадрах различных отраслей экономики. В связи с этим значительное количество молодых специалистов являются невостребованными на рынке труда. Многие из них в поисках работы готовы сменить свою профессию или специальность с целью повышения своей конкурентоспособности. В связи с этим поведение данных субъектов рынка характеризуется высоким уровнем профессиональной мобильности.

В целом понятие «профессиональная мобильность» рассматривается как возможность и способность наемного работника успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. При этом она предполагает владение системой обобщенных способов профессиональной деятельности и умение эффективно их применять в смежных областях производства и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой. Профессиональная мобильность предусматривает также высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, готовность к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения различных заданий в области своей профессии [3]. При этом можно выделить следующие факторы, которые оказывают влияние на формирование профессиональной мобильности работника [3]:

- внешние (социальные условия жизнедеятельности) – условия проживания, учебы, семейной, досуговой деятельности;

- материально-экономические – состояние экономики, финансовое и материальное благополучие, условия профессиональной деятельности;

- природно-экологические – природные и техногенные обстоятельства проживания работника,

- внутренние (биологические) – состояние здоровья работника, отношение к здоровому образу жизни;

- личностные или индивидуально-психологические – совокупность личных качеств работника, их соответствие требованиям общественного развития и научно-технического прогресса,

– информационные – осведомленность о возможных вариантах социально-профессиональной деятельности, владение теоретической базой различных дисциплин и др.

Из всей совокупности форм профессиональной мобильности целесообразно выделить следующие:

1. Горизонтальная – переход работника из одной профессиональной группы в другую, которая находится на том же уровне с позиций оплаты труда и престижности профессии.

2. Вертикальная – перемещение работника из одного профессионального пласта в другой.

Таким образом, профессиональная мобильность позволяет изменить частично или полностью сферу профессиональной деятельности работника и является результатом профессионального развития специалиста за определенный период своей трудовой деятельности. Профессионально подготовленный работник становится востребованным на предприятии, то есть между специалистом и организацией устанавливается «обратная связь», создающая условия для карьерного роста работника.

Важнейшим условием профессиональной мобильности работников является их непрерывное профессиональное образование, которое предполагает постоянный рост образовательного и квалификационного потенциала личности в течение всей трудовой жизни. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. Федерального закона от 28.02.2012 г. № 11-ФЗ) непрерывное образование представляет собой процесс реализации преемственных основных образовательных программ, а также дополнительных образовательных программ.

В настоящее время в рамках реализации государственной образовательной политики в России особое внимание уделяется формированию концепции непрерывного образования. Системообразующим основанием формирования концепции непрерывного образования выступает обеспечение тесной взаимосвязи всех образовательных подсистем и процессов. Организация непрерывного образования должна учитывать социально-экономические процессы, происходящие в государстве. Специалисты, работающие в различных отраслях, должны адаптироваться к изменяющимся условиям труда с учетом научно-технического прогресса и требований работодателей. В профессиональном образовании необходимо выделять государственную систему повышения квалификации и внутрифирменное (корпоративное) обучение работников.



Примерами реализации непрерывного профессионального образования на государственном уровне могут служить: организация системы опережающего профессионального обучения работников и внедрение системы наставничества на крупных промышленных предприятиях региона для выпускников вузов. Опережающее профессиональное обучение предполагает переподготовку работников в связи с изменениями структуры производства. Участниками программы опережающего обучения могут стать работники предприятий, на которых осуществляется модернизация производства. Данное обучение может проводиться как с отрывом, так и без отрыва от производства по договору, заключенному между работником, работодателем, центром занятости и образовательным учреждением. В то же время система наставничества предполагает стажировку выпускников учебных заведений на предприятиях, которые готовы предоставить им рабочие места. Указанная система предусматривает поддержку работодателей со стороны службы занятости при приеме на работу выпускника, которая выражается в форме частичной компенсации расходов по оплате труда наставника.

Вместе с тем система повышения квалификации должна учитывать уникальные корпоративные условия каждого учреждения (организации) с целью эффективного использования индивидуальных способностей конкретного работника. Внутрифирменные системы повышения квалификации являются одним из типов образовательных социально-экономических систем, значение которых неизменно возрастает. В основе определения набора системообразующих компонентов таких систем находится обеспечение финансовой устойчивости предприятия.

Одним из способов осуществления непрерывной профессиональной подготовки на внутрифирменном уровне может выступать дистанционное бизнес-образование. Данная форма обучения является наиболее подходящей для обучения работников и менеджеров, ориентированных на повышение личного профессионально-квалификационного уровня, а также улучшение финансово-экономических показателей деятельности организации.

Качество дистанционного обучения особенно важно для предприятий, заинтересованных в системном обучении работников, поскольку в результате этого достигается формирование интеллектуального и эффективного человеческого капитала организации. Впоследствии такое обучение способствует возникновению новых методов и приемов организации труда и обеспечению качества и повышения эффективности работы фирмы в целом. В условиях модернизации

российской экономики для бесперебойной работы организации человеческий капитал с высокими качественными характеристиками имеет большее значение, чем физический капитал. Кроме того, особенностью дистанционного обучения является то, что у обучающегося появляется возможность самостоятельно планировать свой учебный процесс, разрабатывая график занятий и определяя последовательность изучения предметов. С точки зрения технологии передачи информации можно выделить три вида дистанционного образования:

1. Кейс-технологии, ориентированные на предоставление студентам всех материалов, необходимых для изучения предметов – учебно-методических комплексов, методические разработки, аудио- и видеокурсов на электронных носителях.

2. Телевизионно-спутниковые технологии, предусматривающие видеоконференции и видеолекции, транслируемые в режиме он-лайн.

3. Среда Интернет-ресурсов, являющаяся достаточно перспективной основой развития дистанционного обучения, так как способна организовывать учебный процесс 24 часа в сутки.

Несмотря на существующие преимущества использования дистанционного обучения в непрерывном образовании, применение системы дистанционного образования в России затруднено из-за недостатка материальных, технических и методических ресурсов. В целом технологии дистанционного образования предполагают предъявление особых требований к качеству материально-технического обеспечения учебного процесса.

В настоящее время в России отсутствует комплексная система непрерывного профессионального образования, которая способна своевременно реагировать на изменения потребностей работников в образовании для предприятий реальной экономики. В то же время обеспечение максимальной доступности образовательных услуг, переход к непрерывному образованию для всех специалистов является необходимым условием создания инновационной социально-ориентированной экономики.

В рамках формирования эффективного механизма регулирования системы непрерывного образования необходимо обеспечить взаимосвязь содержания программ непрерывного образования с развитием сферы занятости. Основой программы непрерывного образования должны стать государственные образовательные стандарты, определяющие в рамках конкретной области профессиональной деятельности требования к квалификации и компетенции работников.

С целью обеспечения качества образовательных услуг важной задачей является апробация технологии и инструментария проведения

процедур независимой оценки программ непрерывного образования и организаций, их реализующих. При разработке системы показателей оценки качества непрерывного образования должны быть учтены данные анализа и обобщения материалов государственной аккредитации, а также результатов мониторинга запросов работодателей к уровню подготовки выпускников. При этом представляется возможным создание работодателями независимых органов сертификации персонала в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Основным направлением деятельности данных органов станет установление соответствия компетенций персонала квалификационным требованиям по специальностям.

Для развития системы непрерывного образования особое внимание должно уделяться созданию центров при службах занятости, главное направление деятельности которых – консультирование по вопросам получения дополнительного образования. Особая роль в предоставлении услуг профориентационного консультирования отводится высшим учебным заведениям. Увеличение числа поставщиков услуг непрерывного образования может происходить как за счет активизации внутрифирменного повышения квалификации работников посредством предоставления налоговых льгот, так и за счет развития социального партнерства.

Считаем, что для финансирования системы непрерывного образования могут быть использованы бюджетные, внебюджетные источники, а также средства работодателей и самих граждан. Кроме того, непрерывное профессиональное образование может финансироваться в форме предоставления финансовых сертификатов, чеков, образовательных ваучеров и т.д. Использование финансовых сертификатов и ваучеров предоставляет возможность освоения учебных программ непрерывного образования поэтапно в одном из аккредитованных образовательных учреждений Российской Федерации.

Таким образом, в современном информационном мире от повышения образовательного уровня отдельных его членов выигрывает все общество в целом. Причем в соответствии с теорией человеческого капитала, общество выигрывает намного больше, чем конкретный индивидуум, получающий образование. Поэтому концепция непрерывного профессионального образования должна рассматриваться как инструмент социально-экономической политики, направленной на обеспечение профессиональной мобильности работников.

#### Литература

1. Грацинская, Г.В. Количественное измерение и условия простого и расширенного воспроизводства человеческого капитала /

Г.В. Грацинская // Вестник Российской академии естественных наук. – 2006. – № 10. – С. 131–133.

2. Грацинская, Г.В. Оценка эффективности инвестиций в высшее и дополнительное профессиональное образование / Г.В. Грацинская, В.Ф. Пучков // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: сборник трудов IX Всероссийской научно-практической конференции: в 6 ч. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – Ч. 1. – С. 157–160.

3. Самоделкин, Е.Ю. Формирование профессиональной мобильности студента технического вуза / Е.Ю. Самоделкин // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 4. – С. 49–51.

4. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В.Н. Кеспигов. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 320 с.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

**ШАФОРОСТОВА Е.Н.**

Россия, г. Старый Оскол Белгородской обл.,  
Старооскольский технологический институт Национальный исследова-  
тельский технологический университет МИСиС

Одним из направлений инновационной деятельности современной системы общего образования является развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений. В этом направлении на протяжении нескольких лет последовательно осуществлялось развитие инновационных процессов, объединенных одной стратегической целью – оптимизация региональной системы образования, обеспечивающая повышение качества образования за счет более эффективного использования материально-технических, кадровых, финансовых, управленческих ресурсов общеобразовательных учреждений на основе концентрации и кооперации [1, 2]. Данное направление инновационной деятельности в системе общего образования реализовывалось посредством осуществления шести инновационных циклов взаимообусловленных и взаимосвязанных между собой, каждый из которых имеет задачу – разработка и внедрение в образовательную среду определенной инновации: 1<sup>ый</sup> инновационный процесс: инновация – создание школьных округов, базовых школ и

транспортных схем доставки учащихся → 2<sup>ой</sup> инновационный процесс: инновация – выбор и отработка моделей сетевого взаимодействия школ → 3<sup>ий</sup> инновационный процесс: инновация – создание структур управления сетью школ и сетевой методической службы → 4<sup>ый</sup> инновационный процесс: инновация – организация взаимодействия образовательных учреждений разных ступеней обучения и учреждений дополнительного образования детей → 5<sup>ый</sup> инновационный процесс: инновация – внедрение дистанционных методов обучения учащихся сети и развитие сетевых ресурсных центров → 6<sup>ой</sup> инновационный процесс: инновация – развитие сетевой организации учебно-воспитательного процесса и сетевого внутришкольного дополнительного образования детей.

Инновационное преобразование системы общего образования в целом, реструктуризация сети образовательных учреждений в частности, производились в контексте реализации такого направления инновационной деятельности системы дополнительного профессионального образования педагогов, как создание единой информационно-образовательной среды, внедрение информационно-коммуникационных образовательных технологий. Развитие инновационных процессов по данному направлению инновационной деятельности осуществлялось посредством следующей последовательности единичных инновационных циклов: 1<sup>ый</sup> инновационный процесс: инновация – овладение навыками пользователя персонального компьютера → 2<sup>ой</sup> инновационный процесс: инновация – освоение способов трансформации традиционных продуктов образовательной деятельности в компьютерную форму → 3<sup>ий</sup> инновационный процесс: инновация – изучение форм и методов взаимодействия в информационном образовательном пространстве → 4<sup>ый</sup> инновационный процесс: инновация – создание дидактических моделей с интерактивной составляющей → 5<sup>ый</sup> инновационный процесс: инновация – разработка электронных учебников, учебно-методических комплексов [3].

Согласно представленному практическому обоснованию, под развитием инновационных процессов будем понимать целенаправленную последовательную смену единичных инновационных циклов, приводящую к качественному изменению объекта внедрения инноваций.

Деятельность системы дополнительного профессионального образования педагогов направлена на поддержку развития образовательных учреждений, следовательно, нельзя не соотносить развитие инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования педагогов с развитием инновационных процессов в системе школьного образования, но необходимо отметить, согласно ранее представленной структуре, что инновационный процесс

в системе дополнительного профессионального образования имеет свою специфику, обусловленную особенностями деятельности учреждений профессионального образования. Развитие инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования педагогов осуществляется в соответствии с теми же направлениями и целями инновационной деятельности, что и в системе общего образования, только конечный результат данного развития (инновация) имеет две формы проявления. Первая форма – инновационная образовательная услуга, поддерживающая инновационный процесс в системе школьного образования, оказанная методистами, профессорско-преподавательским составом учреждения дополнительного профессионального образования; вторая форма – представлена в виде «внутренних» нововведений, необходимых для появления инновационной образовательной услуги. Виды инноваций в системе дополнительного профессионального образования («внутренние» нововведения) рассмотрены нами ранее [2, 3].

Представленное выше заключение о двойственной форме проявления инноваций позволило нам дополнить наше представление об этой категории педагогической инноватики. На наш взгляд, инновация – это результат управляемого развития, полученный посредством инновационного процесса, поддержанного комплексом мер по его обеспечению – инновационной деятельностью.

Обоснование взаимосвязи инновационных процессов, инноваций в системе общего образования и системе дополнительного профессионального образования педагогов позволяет нам сделать вывод: положительный конечный результат – внедрение инноваций в систему образования зависит от качества дополнительного профессионального образования педагогов, обусловленного развитием инновационных процессов в системе ДПО педагогов. Следовательно, необходима организация особого вида профессиональной деятельности – деятельности по развитию инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

#### Литература

1. Абанкина, Т.В. Развитие сети образовательных учреждений: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / Т.В. Абанкина, О.В. Баландина, С.В. Сигалова и др. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 128 с.
2. Агранович, М.Л. Методические рекомендации по разработке, публикации и распространению аналитических докладов о состоянии и развитии систем образования национального, регионального и суб-

регионального уровня на основе статистики / М.Л. Агранович, Е.С. Заир-Бек, О.Н. Кожевникова и др. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 133 с.

3. Бордовский, В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования: моногр. / В.А. Бордовский. – СПб, 1998. – 178 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В СВЕТЕ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ**

**БИЛЮЧЕНКО С.С.**

Россия, г. Таштагол Кемеровская обл., Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева

Инженерные кадры для российской экономики – дефицитный ресурс, причем уровень нехватки оценивается в десятки тысяч специалистов в каждой отрасли, в целом – более 1,3 миллиона человек, и цифра эта все возрастает. Производство особенно нуждается в инженерах – технологах и проектировщиках, требования к квалификации и навыкам которых особенно высоки. Не менее востребованы и инженеры-строители, хотя рынок вакансий различается по регионам. В целом острая нехватка высококвалифицированных инженеров сформировалась в наукоемких и высокотехнологичных отраслях, что препятствует внедрению инноваций в производство. Недостаток инженеров влечет отсутствие новых разработок и развития производства путем его модернизации, получение недостаточно актуального и качественного продукта и потерю конкурентоспособности предприятий России мировом рынке.

Ситуация настолько патовая, что ее решением озаботилось не только Министерство образования и сами предприятия, но и высшее руководство страны. Президент России отметил угрозу полной девальвации и высшего образования, и подготовки инженеров. Анализ ситуации позволил выявить ведущие факторы возникновения проблемы:

– Снижение престижности профессии. Потеря квалифицированными инженерами в 90-е рабочих мест, массовая остановка предприятий повлекла отток рабочих рук в иные сферы экономики. На сохранных заводах зарплаты были крайне малы, не позволяя содержать достойно семьи. Самозанятость путем открытия своей фирмы инженеру обеспечить также гораздо сложнее, чем, скажем, юристу и бухгалтеру. Поэтому ныне на трудовом рынке наблюдается значительный

переизбыток гуманитариев, упор на обучение которых делают и ВУЗы, а технический потенциал страны сильно отстает от мирового уровня.

– Занятость не по профилю. Более 50 % выпускников технических факультетов меняют сферу деятельности, либо получая новое высшее образование, либо работая не по профилю. И это несмотря на наличие вакансий, которые существуют, по статистике на 49 % на предприятиях. При этом предлагается относительно высокая заработная плата – 27 тысяч рублей, но, конечно, опытным специалистам. Выпускники, желающие сразу выйти на высокий уровень оплаты, опускают руки. В этом и вина и работодателей, поголовно желающих получить профессионалов и не затрачивать время на практическое обучение выпускников.

– Устаревшие программы обучения и техническая база ВУЗов. Прежние образовательные стандарты для инженерно-технических специальностей категорически не соответствуют реалиям. Старая гвардия опытных наставников постепенно уходит на пенсию, но при этом большинство не имеют опыта работы с современным оборудованием и не имеют понятия об инновационных разработках, применяемых на практике. Технический прогресс с его бурным развитием не позволяет ВУзам регулярно модернизировать материальную базу – это просто не по карману. В частности, работе с нужными компьютерными программами почти не обучают – это приходится делать за свой счет, лаборатории недооснащены, расчеты производятся по старинке, а экспериментальных полигонов может просто не быть. В результате ВУЗы производят специалистов, весьма далеких от практической работы, также без представления о действительной ситуации в отраслях. Такая отрасль, как кондиционирование, вынуждена привлекать выпускников близких специальностей и переобучать их. Приходится сталкиваться с незнанием элементарной терминологии отрасли, рынка оборудования, специальных компьютерных программ, что делает запросы ВУЗам совершенно бесполезными.

– Отсутствие связей ВУЗов с работодателями. Советское распределение выпускников пусть принудительно, но все же решало вопрос трудоустройства. Ныне же поиском места работы студенты занимаются самостоятельно. Заказы от предприятий на подготовку специалиста малочисленны – во-первых, по причине несоответствия учебных программ требованиям производства, во-вторых, по причине нежелания и невозможности оплачивать подготовку специалиста. Каждая компания имеет собственные особенности и традиции, передать которые новичку можно только на практике, фактически трудоустро-



ив и обучив его. По выражению Б.Грызлова, «образование, наука и промышленность не работают в едином тандеме».

– Низкие социальные гарантии. Часто вопрос о работе по специальности решается не в пользу последней по причине отсутствия жилья в удобной близости от объекта, неперспективности трудоустройства на конкретное предприятие (например, в небольших городках или моногородах существует опасность разорения бизнеса и потери работы), нежелания менять место проживания. Да и компании, предлагая неофициальное оформление и «черную» зарплату, заставляют сомневаться в серьезности своих предложений. В таких случаях выпускники бесправны и лишены социальных гарантий, что, естественно, большинство не устраивает. График рабочий часто перенасыщен авралами и переработками, оплачивать которые руководство не собирается, считая их рядовыми обязанностями начинающих. Работодатели также боятся рисковать, зачислив в штат молодого специалиста, могущего оказаться ленивым и бездарным, что повлечет массу проблем и разбирательств.

– Отток кадров за рубеж. Неудивительно, что при неоднозначном положении на рынке труда выпускники инженерно-технических ВУЗов: программисты, инженеры-ядерщики, проектировщики и даже инженеры-строители стремятся трудоустроиться за рубеж. Капиталистические страны Европы, США, обладающие рядом передовых предприятий с инновационным оборудованием, собственными лабораториями и экспериментальными площадками предоставляют возможности более быстрой и легкой самореализации молодого специалиста, чем Россия. Да и зарплата начинающего инженера на Западе позволяет жить весьма достойно и не чувствовать унижение. Многие уезжают только для того, чтобы реализовать, внедрить собственные разработки, чему активно препятствуют чиновничьи структуры на Родине.

Зарубежные социальные гарантии сегодня качественно превосходят российские. Приглашая наших инженеров, западные компании за свой счет обеспечивают их меблированным жильем, деньгами на первое время, и даже автомобилем (либо организуют доставку на рабочие места). Вливаясь в трудовой коллектив, новичок сразу получает конкретные рабочие задачи, работая в группе, а при достаточном опыте – и самостоятельно, даже возглавляя рабочую группу. И, конечно, штатный сотрудник снабжается внушительным пакетом социальных услуг: медицинской страховкой, абонементом в спортзал. Проживая и работая на Западе, инженер находится в центре развитой промышленности и инноваций, перенимает передовой опыт, получает возмож-

ность участвовать в выставках и конференциях мирового уровня, что очень заманчиво.

Какие меры уже предлагает правительство, чтобы коренным образом поменять сложившуюся ситуацию?

1. Улучшение финансирования инженерно-технических ВУЗов и введение именных стипендий наиболее талантливым и трудоспособным студентам.

2. Правильная профориентация молодежи и усиленная популяризация инженерно-технических профессий.

3. Повышение качества обучения и приведение его в соответствие с потребностями сегодняшнего российского рынка труда. Сокращение числа преподавателей-совместителей, недостаточно квалифицированных педагогов, как и сокращение излишних филиалов ВУЗов и не дневных форм обучения (экстерната также), напрямую влияющих на уровень подготовки специалистов.

4. Усиление связей ВУЗов с научными организациями и предприятиями, относящимися к соответствующим отраслям.

5. Формирование национальной системы инноваций, включающей научные исследования и практические разработки академического, Вузовского и производственного секторов. Государственное обеспечение воплощения идеи в реальные изделия.

Идею обеспечения молодых специалистов-инженеров жильем пока, к сожалению, никто даже не рассматривал, хотя при всей политике благоприятствования для значительной части выпускников ВУЗов это фактор может явиться решающим и поставить под угрозу все мечты и планы правительства. Никто также не предложил наказывать неправомерные действия работодателей, обязать последних официально оформлять отношения со специалистами, предоставлять достойный социальный пакет и гарантированный приемлемый уровень оплаты труда.

#### Литература

1. Государственные вести [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosnews.ru>.

2. Дефицит инженерных кадров в России сохраняется – Super-Job [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ria.ru/edu\\_analysis/20090909/184292703.html](http://ria.ru/edu_analysis/20090909/184292703.html).

3. Преодоление дефицита кадров для инновационной экономики (инженеров, менеджеров разного уровня, предпринимателей) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.metodolog.ru/node/1020>.

**АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ  
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ****НИКИТИНА Н.И., ГАЛКИНА Т.Э.**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

Поиск нового содержания, эффективных моделей функционирования системы дополнительного профессионального образования (ДПО) специалистов социальной сферы идет во всех регионах Российской Федерации, поскольку повышение качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социального профиля имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны.

Перед организаторами обучения в системе ДПО стоит задача нахождения и реализации механизмов активизации субъектного участия личности взрослого обучающегося в собственном самообразовании, в осознанном «владении им новой учебно-профессиональной ролью» (А.Г. Асмолов) [1]. Причем деятельность взрослого человека в процессе обучения в системе ДПО не может рассматриваться изолированно от его трудовой, семейной и общественной жизни.

В исследованиях отечественных (С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.М. Митина, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др.) и зарубежных (П. Джарвис, Э.К. Линдемман, М.Ш. Ноулз, Дж. Хармер, Э.Ф. Холтон и др.) ученых отмечается, что дидактико-педагогическое

взаимодействие учителя и ученика отличается от андрагогического, в частности, в системе повышения квалификации. Так, например, в современной дидактике по характеру взаимодействия обучающего (учителя; преподавателя) и обучающегося (ученика; студента) принято выделять следующие виды дидактического взаимодействия: базирующиеся на субъект-объектных (S – O), субъект-субъектных (S – S) и межличностных (Л – Л) отношениях. Таким образом, эволюция взаимоотношения учителя и ученика в дидактическом поле меняется от субъект-объектных, дополняясь рассмотрением отношений в системе «ученик – учебный материал», где обучаемому уже приписывается статус субъекта, к субъект-субъектным, предполагающим суммацию двух неравноправных деятельностей: деятельности субъекта преподавания (обучающей, разъясняющей, организующей, контролирующей) и деятельности субъекта учения (понимающей, воспроизводящей). В дидактическом субъект-субъектном общении ученика и учителя деятельность последнего выполняет сервисную функцию по отношению к учебно-познавательной деятельности обучающегося. И только переход к индивидуально-личностным отношениям ученика и учителя (Л – Л) порождает совместную деятельность, осмысленную как учителем, так и учеником, которые ведут диалог, вместе определяют цели, организацию процесса обучения, рефлексиируют его результаты.

В процессе же андрагогического взаимодействия необходимо учитывать специфические трудности, которые связаны с субъектностью взрослого обучающегося. Даже несмотря на осознание взрослым человеком необходимости обучения в системе ДПО и наличие у него предпосылок для успешного включения в информационно-образовательную среду учреждения ДПО, существуют особенности, без учета которых выстроить эффективное профессионально-образовательное андрагогическое взаимодействие весьма затруднительно. К таким особенностям могут быть отнесены: психологические (страх перед «школьными» принудительными занятиями; эмоциональная напряженность или подавленность в непривычной ситуации обучения и др.); влияние социально-экономических условий жизнедеятельности и окружающей среды (ослабление адаптационных способностей; смена жизненных ценностей, устоев, ориентиров и др.).

Эффективное андрагогическое взаимодействие в системе «взрослый обучающийся – преподаватель ДПО» можно выстроить в реалиях адаптивного образования, которое направлено на решение задач развития профессиональной и личностной культуры человека, соответствующей уровню жизни современного общества, приспособления учебного процесса к индивидуальным особенностям взрослых обучающихся.

Адаптивное образование рассматривается как двуединый процесс приспособления социально-образовательной среды обучения к личности взрослого обучающегося и активного включения взрослого субъекта учебной деятельности в проектирование информационно-образовательной среды, разработку индивидуальных образовательных маршрутов.

Адаптивное андрагогическое взаимодействие рассматривается как особый вид профессионально-педагогической деятельности преподавателей системы ДПО, требующий комплексных психолого-педагогических, медико-физиологических, социокультурных, этнопедагогических, акмеологических знаний, такта, профессиональной толерантности для успешного решения задач оптимизации и персонификации образовательного процесса взрослых обучающихся. Выстраивая адаптивное андрагогическое взаимодействие в системе ДПО преподавателям необходимо учитывать, что запросы взрослого человека (специалиста-практика) в образовательной сфере связаны, в основном, с желанием повысить уровень профессиональной компетенции, самоопределиться в профессиональной области, продолжить общекультурное и профессионально-личностное развитие.

К позитивным характеристикам контингента взрослых обучающихся, которые необходимо учитывать, выстраивая в системе ДПО адаптивное андрагогическое взаимодействие, можно отнести следующие: сформировавшаяся основа «Я-концепции» как продукт теоретического осмысления своей личности, собственных жизненных целей; развитое «коммуникативное ядро личности» (А.А. Бодалев) как гарантия базовой компетенции в общении; определившаяся иерархия ценностной системы; сложившиеся основы концептуального мышления, обуславливающие возможности развития мировоззренческих позиций; определенный уровень зрелости эмоционально-волевой сферы; сложившийся «внутренний контур» стратегии жизни, построенный в соответствии с личностными (в том числе и профессиональными) ценностями, притязаниями, устремлениями, индивидуальными возможностями их осуществления; рефлексивность, определенный уровень сознательной саморегуляции на уровне самоуправления [3].

Таким образом, основными признаками «эффективного обучающегося» в системе ДПО являются: осознанность информационного запроса (выражена в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию); способность к рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления (позволяет адекватно оценивать и корректировать ход обучения); открытость и децентрированность мышления (способность

принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения); интерпретативная культура (позволяет находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются по мере освоения образовательного содержания); самостоятельность в достижении образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений.

Эффективность реализации в системе ДПО адаптивного андрагогического взаимодействия в значительной степени зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. Так, например, перед преподавателями встают следующие основные андрагогические задачи: осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории (степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться в предлагаемой форме, психофизиологические и социально-психологические особенности, имеющийся образовательный и профессиональный опыт и др.); помочь в самоопределении и выборе необходимого развивающего в профессионально-личностном отношении образовательного маршрута и режима обучения; оказать помощь в адаптации к условиям обучения (состав слушателей, содержание, способы работы с информацией); создать условия для позитивного настроения и понимания перспектив профессионального и личностного роста; сформировать ситуацию продуктивного межсубъектного взаимодействия в ходе обучения; предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде коллег за счет презентации своего позитивного профессионально-личностного опыта; гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности (проект, программа действий, технология и др.); наметить перспективы дальнейшего продвижения в профессиональном поле.

Многолетние педагогические наблюдения в системе ДПО специалистов социальной сферы позволили сделать вывод об особой значимости мотивов обучения для реализации адаптивного андрагогического взаимодействия.

Условно мотивы обучения специалистов социальной сферы в системе ДПО объединены в следующие группы: внутренне-обусловленные мотивы (связанные с высокой личностной значимостью самообразования и его включением в разряд профессиональных задач; связанные со стремлением к профессиональному и личностному саморазвитию; связанные с профессиональным самоопределением; перфекционизм; совершенствование профессионального имиджа;

поддержание конкурентоспособности и др.) и внешне-обусловленные мотивы (обучение по принуждению, под давлением администрации; мотивы, связанные с изменениями в образе жизни: миграционные, гарантированные карьерные перспективы, личностные, религиозные, возрастные, семейные изменения и т.д.).

Особого внимания заслуживает такой мотив обучения специалистов социальной сферы в системе ДПО как перфекционизм. Проблема перфекционизма (от англ. perfection – совершенство), несмотря на постоянный интерес к ней философии, психологии, психиатрии, педагогики, акмеологии до сих пор остается недостаточно исследованной.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных теорий личности показал различие взглядов на природу и сущность перфекционизма, позволил выделить следующие его трактовки: а) основная движущая сила развития и саморазвития личности (А. Адлер; Э. Фромм); б) врожденная сила и врожденное стремление к совершенству, идеалу (Г. Салливан; Г. Юнг); в) социально-обусловленный феномен (В. Франкл, Э. Эриксон); г) источник неврозов (З. Фрейд; К. Хорни) и фактор депрессии (А. Векс, А. Эллис; Т.Ю. Юдеева); д) один из главных мотивов достижения результатов высокого уровня (В. Намаекек; Ю.Н. Кулюткин); е) сила, которую нужно правильно направить, черта одаренных людей и двигатель прогресса человечества (L. Silverman и K. Debrowski; В.П. Зинченко; Н.С. Лейтес).

В данной статье перфекционизм рассматривается как индивидуально-значимая система высоких требований, предъявляемых личностью как субъектом деятельности к себе, другим людям и миру в целом. Данная система требований базируется, как правило, на персонально обусловленных и значимых убеждениях, когнитивных и социально-психологических концепциях.

Деструктивными аспектами перфекционизма являются: неустойчивая самооценка; фиксация на ошибках; склонность к самокопанию и чувству вины; неудовлетворенность и частное плохое настроение; «наказывающее самоотношение» и «неадаптивное беспокойство» (R. Frost); отсутствие гибкости и дипломатичности; конфликтность и сверхтребовательность. К конструктивным аспектам перфекционизма относят: желание максимально полно использовать свои способности, упорство, высокий уровень самоконтроля и моральной ответственности; умение чувствовать разницу между обычным и экстраординарным; внимание к деталям, обязательность, настойчивость и требовательность к себе; склонность к постоянному росту и самосовершенствованию.

Для успешной реализации андрагогического взаимодействия в системе ДПО специалистов социальной сферы важен, так называемый, конструктивный перфекционизм (А. Адлер, М.В. Ларских, Э. Фромм), который характеризуется следующими проявлениями: высокой мотивацией достижений; уверенностью в себе; склонностью ориентироваться на самых успешных коллег; высокими стандартами деятельности, которые определены самой личностью; потребностью к постановке труднодостижимых, но реально достигаемых целей; несколько завышенными притязаниями и требованиями к себе; упорством в достижении цели в сочетании с оптимизмом, легкостью переключения с одного вида деятельности на другой; умением адекватно воспринимать свои ошибки, анализировать их, делать выводы [5].

Таким образом, андрагогическое взаимодействие в системе ДПО строится на следующих принципах: гуманистической направленности (гуманистическое отношение к личности обучающегося, уважение его прав и свобод); субъектности (развитие способности взрослого обучающегося осознавать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми и миром, оценивать свои действия и предвидеть их последствия, отстаивать свою нравственную и гражданскую позицию, противодействовать негативному внешнему влиянию); принцип вариативности профессионально-образовательной деятельности, соответствия ее содержания изменяющимся потребностям, интересам, возможностям личности; принцип сотрудничества, партнерства в андрагогическом взаимодействии; принцип системно-целостного подхода к профессионально-личностному развитию специалиста в ДПО.

В процессе адаптивного андрагогического взаимодействия в системе ДПО преподавателям необходимо, хоть это и не просто, осознать ценность фасилитирующей педагогической деятельности, специально развивать у себя индивидуальный опыт фасилитации, овладеть ее приемами и средствами. Преподавателям системы ДПО необходимо сделать следующие принципы фасилитации основой своего педагогического кредо: видеть во взрослом обучающемся уникальную и самоценную личность; осознавать широкую профессионально-личностную потенциальность обучающегося и способствовать ее развертыванию; демонстрировать доверие к обучающимся с самого начала и на всем протяжении взаимодействия с ними; быть доступным для каждого обучающегося, найти «ниточки» духовной связи с ним; проявлять активность в профессионально-личностном взаимодействии, не становясь «наблюдателем со стороны» процесса обучения в ДПО; развивать собственные эмпатийные способности; учиться адекватно понимать себя, знать свои возможности и управлять собой.



Феномен фасилитации возникает, если преподаватель системы ДПО является для обучаемых авторитетным, референтным и признанным; владеет техниками и приемами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) самовыражения своего отношения к обучаемым; проявляет толерантность к противоположным мнениям.

Совокупность показателей, отражающих успешность процесса адаптивного андрагогического взаимодействия в системе ДПО, можно представить следующим образом: удовлетворенность обучающихся и профессорско-преподавательского состава профессионально-образовательным взаимодействием и межличностными отношениями; готовность и обучающихся, и преподавателей к самопознанию и саморазвитию; преобладание положительной адекватной самооценки у обучающихся и преподавателей; благоприятный психологический климат в учебной группе и преподавательском коллективе; рост мотивации обучающихся к творческой учебно-профессиональной деятельности.

В целом же, образовательный процесс учреждения системы ДПО специалистов социальной сферы со всеми его разнообразными реалиями, если он гуманистически выстроен, становится новым контекстом профессионально-личностного развития человека, дающим ему множество возможностей для самосовершенствования. Эффективность андрагогического взаимодействия преподавателей и взрослых обучающихся в системе ДПО предполагает признание самоценности и неповторимости каждого человека, направленность образовательного процесса на самоактуализацию и самореализацию и обучающихся, и преподавателей.

#### Литература

1. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. Змеев, С.И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М.: Флинта, 1999. – 152 с.
3. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 166 с.
4. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 6–11.
5. Ларских, М.В. Конструктивные и деструктивные характеристики перфекционизма учителя / М.В. Ларских // Вестник Универси-

тета (Государственного университета управления). – 2011. – № 4. – С. 65–66.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ**

**МОСКОВКИНА А.Г.**

Россия, г. Москва,

Московский педагогический государственный университет

Часто используемый в настоящее время термин стресс, обычно понимается в узком смысле и обозначает особое функциональное состояние, которым организм реагирует на экстремальные угрожающие биологические и социальные воздействия. Биологическая функция стресса – адаптация. Это защитный механизм биологической системы. Автором концепции стресса является Ганс Селье, который в 1936 году выделил три его стадии: стадию тревоги, стадию резистентности, стадию истощения. Среди «болезней стресса» – «болезнь общения», связанная со здоровьем специалистов социального профиля, в том числе педагогов, привлекает внимание как особая форма, получившая название «эмоциональное, или профессиональное выгорание». В МКБ-10 «Синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) отнесен в раздел Z («Факторы, которые влияют на состояние здоровья и обращения в учреждения охраны здоровья»), рубрика Z73.0 – «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни». Термин «burnout» впервые употребил американский психиатр Фрейдберг в 1974 году. Подобное состояние чаще наблюдается у людей социальных профессий, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие в системе «человек-человек», а не только педагогов. Воспитатели, педагоги, психологи, специальные педагоги и психологи, работающие с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, также входят в группу риска. Эта проблема изучается сравнительно недавно [1, 2, 3, 4, 5]. В связи с этим отмечается ее недостаточная изученность и отсутствие разработок, направленных на оказание помощи специалистам группы риска по «эмоциональному выгоранию». Организация содействия укреплению здоровья в системе образования связана с необходимостью, повышать компетентность педагогов в области здоровья в педагогических колледжах и вузах, учреждениях повышения квалификации. Однако сле-

дует учитывать, что оздоровительные программы становятся по-настоящему эффективными, лишь тогда, когда педагоги сами начинают заниматься своим здоровьем [10]. Особая актуальность этой проблемы для образовательных учреждений, обусловлена такими последствиями «эмоционального выгорания» педагогов как ухудшение психического и физического здоровья всех субъектов образовательного процесса – педагогов и детей раннего, дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нормативно развивающихся. Считается, что синдром эмоционального выгорания представляет собой защитную реакцию организма на хронический эмоциональный стресс. У педагогов, работающих с детьми, синдром «выгорания» обычно развивается медленнее, чем у представителей других профессиональных групп, работающих с взрослыми, (специалистов служб занятости, системы здравоохранения, социального обеспечения, сотрудников уголовно-исполнительной системы). Эмоциональное выгорание отчасти функциональный стереотип, позволяющий дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные расстройства, приводящие к деформации личности [11]. Именно в этих случаях выгорание негативно влияет на качество профессиональной деятельности и взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности.

По мнению В.В.Бойко выделяет 3 фазы развития «выгорания»: «напряжение», «резистенция», «истощение» [3]. Для каждой из указанных фаз определены ведущие симптомы «выгорания»: «Напряжение»: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия. «Резистенция»: неадекватное эмоциональное избирательное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей. «Истощение»: эмоциональный дефицит; эмоциональная отстраненность; личностная отстраненность (деперсонализация); психосоматические и психовегетативные нарушения.

Цель настоящего исследования выявление динамики уровней сформированности симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов в условиях непрерывного образования. С этой целью сравнивали результаты тестирования в группе педагогов, получающих дополнительное образование в области специальной педагогики и психологии на факультете подготовки специалистов (ФПС) с аналогичными показателями студентов-дефектологов первого курса. На втором этапе исследования сравнивали результаты тестирования

слушателей ФПС и специалистов других профессиональных групп по данным литературы [6, 7, 8, 9, 10, 11].

Определение уровня эмоционального выгорания проводилось по методике В.В. Бойко [2]. Данная методика даёт подробную картину синдрома эмоционального выгорания, позволяет увидеть ведущие симптомы выгорания, степень сформированности каждой фазы, личностные характеристики, подлежащие коррекции, чтобы эмоциональное выгорание не наносило ущерба специалисту, его профессиональной деятельности и субъектам деятельности. Количественные показатели, подсчитанные для разных фаз формирования синдрома выгорания, позволяют охарактеризовать личностные особенности, обусловленные развитием синдрома выгорания, разработать эффективные методы профилактики и психокоррекции.

В таблице 1 представлены данные тестирования о формировании каждого симптома и фаз эмоционального выгорания у педагогов, получающих дополнительную специальность в области дефектологии на ФПС (возраст испытуемых 30–45 лет) и студентов первокурсников в возрасте 17–19 лет. Все испытуемые женского пола.

Таблица 1

Формирование симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов, получающих дополнительную специальность, и студентов

Симптомы, Фазы	1.Группа ФПС n=17 2.Студенты 1курс n =12			
	Сложился	Складыв.	Сложился	Складывается
Фаза напряжения % 1 1 2 2				
– переживание психотравмирующих обстоятельств	24,0	36,0	8,3	0
– неудовлетворённость собой	12,0	18,0	0	5,8
– загнанность в клетку	18,0	18,0	8,3	0
– тревога и депрессия	12,0	12,0	25,0	33,3
Фаза резистенции %				
– неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	54,0	41,7	30,0	33,3
– редукция профессиональных обязанностей	30,0	36,0	41,7	41,7
– эмоционально-нравственная дезориентация	36,0	42,0	25,0	41,7

– расширение сферы экономии эмоций	36,0	33,3	30,0	33,3
Фаза истощения %				
– эмоциональный дефицит	18,0	42,0;	16,7	50,0
– эмоциональная отстранённость	24,0;	42,0	0	25,0
– деперсонализация	12,0;	42,0	8,3	25,0
– психосоматические и психовегетативные нарушения	18,0	54,0	0	8,3

Как видно из таблицы 1 наиболее сформированной в обеих изучаемых группах является вторая фаза синдрома эмоционального выгорания – фаза резистенции (сопротивление). На этой фазе человек осознанно или неосознанно стремится к восстановлению психологического комфорта, пытается снизить давление внешних обстоятельств, предпринимает попытки оградить себя от неприятных впечатлений, что сопровождается различными симптомами. Определяющим симптомом у слушателей ФПС являлось неадекватно-избирательное эмоциональное реагирование, ограничивающее диапазон и интенсивность включения эмоций в профессиональное общение (у 54,0 % обследованных по сравнению с 30 % среди студентов-первокурсников). У последних ведущим симптомом фазы резистенции является редукция профессиональных обязанностей. Этот симптом отмечался у 41,7 % обследованных первокурсников по сравнению с 30 % у слушателей ФПС. В профессиональной деятельности редукция проявляется попытками облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат. Первая фаза – фаза напряжения более выражена у слушателей ФПС. При этом у слушателей ФПС ведущим симптомом фазы напряжения являлось переживание психотравмирующих обстоятельств: у 24,0 % всех обследованных по сравнению с 8,3 % у студентов-первокурсников. Определяющим симптомом у первокурсников являлись тревога и депрессия, выявленная у 25 % обследованных по сравнению с 12 % в группе ФПС. Третья фаза – фаза истощения характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Симптомы этой фазы: эмоциональная отстраненность, деперсонализация, психосоматические и психовегетативные нарушения преобладали у слушателей ФПС. Симптом эмоциональной отстраненности характеризуется тем, что личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Ничто не вызывает эмоционального откли-

ка – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Симптом личностной отстраненности, или деперсонализации характеризуется полной или частичной утратой интереса к человеку – субъекту профессионального действия: он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций. Симптом психосоматических и психовегетативных нарушений – это переход реакций организма человека с уровня эмоций на уровень психосоматики. Симптом эмоционального дефицита у профессионала выражается в ощущении, что он не может соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые, казалось бы, должны его волновать. Показатели частоты этого симптома, являющегося определяющим у студентов-первокурсников, в обеих группах практически не различались (18,0 и 16,7 %, соответственно).

Ведущими симптомами фазы истощения у слушателей ФПС являлись «эмоциональная отстраненность» и «психосоматические и психовегетативные нарушения (18,0-24,0% соответственно). У студентов-первокурсников эти симптомы не сложились – 0 %.

Таким образом, согласно результатам исследования (табл.1) ведущими симптомами, определяющими формирование синдрома эмоционального выгорания, в группе ФПС являлись: переживание психотравмирующих обстоятельств (фаза напряжения) и неадекватное избирательно-эмоциональное реагирование (фаза резистенции), а также «эмоциональная отстраненность» и «психосоматические и психовегетативные нарушения (фаза истощения). Они определяли формирование соответствующих фаз выгорания у 18–54 % обследованных. Синдром эмоционального выгорания сформировался у 17,6 % слушателей ФПС, а у 41,2 % наблюдалась стадия формирующегося эмоционального выгорания. 11,7 % находились в фазе истощения.

Определяющими симптомами эмоционального выгорания у студентов-первокурсников являлись тревога и депрессия (фаза напряжения), редукция профессиональных обязанностей (фаза резистенции) и эмоциональный дефицит (фаза истощения) – у 16,7 % – 30 % обследованных. При этом такие симптомы фазы истощения, как эмоциональная отстраненность и психосоматические и психовегетативные нарушения не сложились и составляли 0%. Ни одного случая сформировавшегося синдрома эмоционального выгорания в группе первокурсников не выявлено. Симптомы формирующегося эмоционального выгорания отмечалось у 33,3% обследованных.

Следующим этапом исследования являлось сравнение полученных данных в группе слушателей ФПС с аналогичными данными литературы о проявлениях синдрома эмоционального выгорания у спе-

специалистов разных профилей: медсестер хирургических отделений, врачей поликлиник и учителей лицея (табл. 2).

Таблица 2

Формирование фаз эмоционального выгорания у специалистов разного профиля

Фазы эмоционального выгорания	Формирование фаз эмоционального выгорания							
	Медсестры нейрохирургического отд. n = 20		Врачи n = 20 поликлиники		Учителя лицея n = 36		Группа ФПС n = 17	
	Сформировалась %	В стадии формирования %	Сформировалась %	В стадии формирования %	Сформировалась %	В стадии формирования %	Сформировалась %	В стадии формирования %
Напряжение	40,0	55,0	40,0	35,0	16,7	12,0	12,0	24,0
Резистенция	70,0	25,0	60,0	20,0	52,8	36,0	41,1	53,0
Истощение	55,0	25,0	20,0	40,0	11,1	24,0	30,0	42,0

Как видно из таблицы 2, для всех четырех групп специалистов характерна большая сформированность второй фазы – фазы резистенции (у 41,1 – 70 % специалистов) При этом уровень выгорания в группе ФПС был ниже, чем у медсестер, врачей и учителей лицея. Такая же закономерность прослеживалась и в фазе напряжения. В группе слушателей ФПС уровень напряжения ниже, чем у медсестер и врачей и близок к аналогичному показателю у учителей лицея, что, возможно, связано с позитивными личностными характеристиками слушателей ФПС, осваивающих дополнительную специальность и ролью этой деятельности в их саморазвитии.

Работа с учащимися, особенно с ограниченными возможностями, как и работа с пациентами, требует не только высокого профессионального уровня, но и высоких моральных качеств, обеспечивающих положительный контакт с субъектами образовательного и/или лечебного процесса. Возможно, специфика работы с детьми с ОВЗ является причиной того, что фаза истощения сформировалась у 30 % слушателей ФПС, что ниже показателя, выявленного у медсестер, но выше, чем у учителей лицея.

В целом, результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что профессиональное развитие и самосовершенствование может являться одним из перспективных направлений профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов-

дефектологов (получение дополнительного профессионального образования специалистами). Однако этот вопрос, как и другие аспекты проблемы, требует дальнейшего изучения.

#### Литература

1. Ахмерова, С.Г. Психофизическое благополучие и методы коррекции стрессовых состояний / С.Г. Ахмерова, С.Н. Горбушина, В.Ю. Горбунова, Ф.Ф. Валиахметов. – Уфа, 1999.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М., Информ.-изд. дом Филинь, 1996.
3. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб., 2005.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2005.
5. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Изд-во Флинта, 2001.
6. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М., 2005.
7. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3.
8. Сидоров, П. Синдром эмоционального выгорания / П. Сидоров // Конспект врача. Медицинская газета. – № 43. – 8 июня 2005.
9. Скугаревская, М.М. Диагностика, профилактика и лечение Синдрома эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская. – Минск: БГМУ, 2003.
10. Трунов, Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д.Г. Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5.
11. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.



# **ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ЕДИНСТВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ**

**КАСИМОВА Д.Н.**

Россия, г. Уфа, Уфимский педагогический колледж № 1

Одной из актуальных проблем современной педагогики высшей школы и среднего профессионального образования является обновление содержания образования на базе компетентностного подхода. Это обновление означает переход образования от знаниевой парадигмы к новой ориентации на готовность и способность личности к эффективной жизнедеятельности, к адаптации в постоянно меняющейся социально-экономической среде с высокой степенью личностной свободы и принципами гуманизма. Все более востребованным в обществе становится новый вид всеобщего творчества – житнетворчество личности. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века Жак Делор определил «четыре столпа, на которых основывается образование: уметь жить, уметь жить вместе, уметь учиться, уметь работать» [4].

Поэтому очень важно, чтобы в подходах к обучению учитывались такие аспекты, как культурное наследие, общечеловеческие ценности и опыт предшествующих поколений. В связи с этим интересно рассмотреть взаимосвязи компетентностного и культурологического подхода в образовании, в частности в художественно-эстетическом образовании будущих педагогов.

В культурологическом подходе, основные идеи которого принадлежат М.Н. Скаткину, И.Я. Лернеру, В.В. Краевскому, образование рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт, а точнее человеческая культура в аспекте социального опыта. А ведь главная идея компетентностного подхода как раз заключается в таком формировании содержания и выстраивании учебного процесса, который позволил бы учащимся приобрести опыт различных видов деятельности и социальных отношений. Различия культурологического и компетентностного подхода в планируемых образовательных результатах: в культурологическом подходе цель – приобщение к культуре, рассматриваемой через элементы социального опыта; в компетентностном подходе – приобретение опыта деятельности, связанное с обращением к опыту человечества.

Согласно культурологической концепции содержание образования – это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, тождественный по структуре человеческой культуре. Можно сказать, что и художественно-эстетическое образование – процесс передачи предшествующим поколением последующему художественно-эстетического опыта. Если определять содержание образования как педагогическую модель человеческой культуры, представленную в аспекте социального опыта, то образование, в том числе и художественно-эстетическое образование состоит из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний (в нашем случае знания об искусстве, закономерностях его развития, психологии и педагогики художественного творчества);

- опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу (умения и навыки в области искусства);

- опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (в нашем случае творческая деятельность в подлинном смысле этого слова, как деятельность, направленная на создание нового продукта);

- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций (опыт переживаний при восприятии действительности и произведений искусства, потребность общения с искусством) [2; 159].

Серьезный шаг на пути достижения нового качества образования – идея о неразрывном единстве, целостности личностных свойств, знаний и умений человека – принципиальная идея компетентностного подхода. Между тем в художественном образовании проблема перехода от «знаниевого» подхода к «компетентностному» решается «сама собой», как утверждает доктор психологических наук, главный редактор журнала «Искусство в школе» А.А. Мелик-Пашаев: «Искусство – не область отвлеченных знаний, а в первую очередь область практического творчества (или сотворчества, когда речь идет об адекватном восприятии искусства). В этой области нельзя «знать, не умея», причем умение означает не усвоение каких-либо безличных приемов, а умение решить свою конкретную творческую задачу» [3].

«Сторонники знаниевого подхода в течение многих лет упорно отрицали возможности культурологической концепции формирования содержания образования для совершенствования школы. Именно эмоционально-ценностные отношения, как элемент структуры содер-

жания, вызывали наибольшее противодействие. Основным аргументом являлся (и сейчас является!) тезис о невозможности проверки их сформированности привычными средствами. Это же касается и внедрения в реальную практику компетентностного подхода. Здесь доминирующим является утверждение, что в школе всегда формировались знания, умения и навыки, поэтому ничего нового этот подход не несет, а проверить наличие готовности или осознанной способности невозможно» [1].

В соответствии с основными идеями компетентностного подхода, О.Е. Иванова, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, выделяет две группы дидактических условий отбора и конструирования содержания образования:

1 группа условий – определяющая характеристики содержания образования

- опора на субъектный опыт учащихся при отборе заданий;
- использование открытых (с неопределенным заранее результатом) и закрытых (с заранее запланированным ответом) учебных заданий;
- использование практико-ориентированных ситуаций – как для постановки проблемы (введение в задание), так и для ее непосредственного решения;
- использование избыточной информации (в предельном случае образовательной среды) для выработки навыков работы в условиях неопределенности.

2 группа условий – процессуальная характеристика образования

- преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности в различных сочетаниях;
- возможность создания учащимися собственного индивидуального образовательного продукта (это может быть свой способ решения, свое видение проблемы и т.д.; он не обязательно будет оптимальным, ибо учащиеся должны иметь право на ошибку!);
- целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии учащихся:
  - познавательной (как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему...),
  - социальной (как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работ...),

– психологической (как я себя чувствовал, понравилась ли мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...);

– использование технологий, позволяющих организовать аутентичную, то есть субъектную оценку деятельности учащихся;

– организация презентаций и защиты своих познавательных результатов, достижений [1].

В художественно-эстетическом образовании вышеназванные дидактические условия действуют объективно, так как художественно-творческая деятельность немыслима без опоры на субъектный опыт, конечный результат творчества чаще всего невозможно определить заранее, а избыточная информация необходима как материал для творчества и вырабатывает способность к обобщению и синтезу. Художественно-творческая деятельность, как и любая творческая деятельность, это высшая форма деятельности, включающая мобилизацию восприятия, мышления, воображения, памяти, интуиции и др., конечным результатом которой является произведение искусства (в нашем случае продукт художественного творчества). Несмотря на художественные достоинства или недостатки этого произведения, это, безусловно, авторский продукт. Работы, выполненные в соавторстве, в результате групповой, коллективной творческой деятельности стимулируют творческую мысль, учат сотрудничеству, взаимодействию с другими людьми. Таким образом, мы видим, что теория деятельностного подхода в образовании, которая лежит в основе формирования любой компетентности, в художественно-эстетическом образовании реализуется сама собой и является объективной.

#### Литература

1. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Интернет-журнал «Эйдос». – 2007 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

2. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской – М.: Академия, 2007. – 352 с.

3. Мелик-Пашаев, А.А. О состоянии и возможностях художественного образования / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2008. – № 1.

4. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Жак Делор и др. – Изд-во ЮНЕСКО, 1996.

## **МАТЕМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**ЛЕШЕР О.В., ВАХРУШЕВА И.А.**

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

Модернизация современного производства предполагает новый подход к подготовке специалиста технического профиля. Основой профессиональной культуры студентов технического вуза является математическое образование. Студент, обучаясь в вузе, должен получить фундаментальную математическую подготовку для решения профессиональных задач математическими методами. Математика также является элементом общечеловеческой культуры, она развивает интеллект обучаемого, расширяет его кругозор. Кроме того, математике отводится особая роль в становлении и развитии научного мировоззрения студентов. Цель математического образования состоит в развитии личности студента, в приобретении им фундаментальной математической подготовки, в развитии математического мышления и интуиции, в воспитании математической культуры, в формировании умения использовать математические знания в профессиональной деятельности, в формировании математической компетенции студента, умения самостоятельно продолжить свое математическое образование. Последнее особенно важно в настоящее время, потому что развитие науки и техники происходит достаточно быстро. Поэтому для становления успешного высокопрофессионального специалиста технического профиля необходимо развитие его математической направленности.

Несмотря на то, что проблеме развития направленности личности посвящено достаточно много исследований как ученых-психологов, так и ученых-педагогов, в определении содержания понятия «направленность личности», нет единого мнения, и имеется множество определений [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11]. Исследований, посвященных проблеме развития математической направленности обучаемых значительно меньше, при этом рассматриваются только отдельные аспекты данного понятия [10, 12], поэтому проблема развития математической направленности студентов технических вузов остается мало изученной.

Направленность является ведущей характеристикой личности. В разных концепциях направленность раскрывается по-разному.

С.Л. Рубинштейн определяет направленность как динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют деятельность, Б.Г. Ананьев – как основную жизненную направленность, А.Н. Леонтьев – как смыслообразующий мотив, А.С. Прангишвили – как динамическую организацию сущностных сил человека [1, 4, 5, 9, 10]. Б.Ф. Ломов находит, что именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к различным сторонам действительности [6]. К.К. Платонов считает, что направленность личности – это совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрений, убеждений [8]. По мнению Л.И. Божович, Р.С. Немова – это совокупность устойчивых и относительно независимых от наличных ситуаций динамических тенденций, воплощающихся в мотивах, ориентирующих, направляющих деятельность личности [2, 7]. В нашем исследовании мы будем придерживаться мнения О.В. Лешер, М.Е. Дуранова, В.И. Жернова, которые определяют направленность личности как сложный феномен, выполняющий целеполагающую и интегративную функции в развитии личности. Направленность, по их мнению, это целеустремленность человека, где ведущее место принадлежит доминирующим отношениям, которые определяют поведение, деятельность личности [3]. Под направленностью личности они понимают интегративную ее подструктуру, обеспечивающую целеустремленность, целостность и устойчивость конкретного содержания ее деятельности, выражающуюся в ее принципах, взглядах, убеждениях, идеалах, установках, потребностях, мотивах, интересах.

Математическая направленность студента вуза выступает одним из видов направленности и отражает его отношение к математической подготовке и профессиональной деятельности.

Математическая направленность связана с познавательной направленностью, которая определяет предпосылки приобретения студентами глубоких математических знаний и умений, лежащих в основе формирования профессионального сознания, необходимого студенту с технической специальностью.

Анализ психолого-педагогических исследований и педагогической практики показывает, что математическая направленность личности связана:

- с наличием математического интереса;
- с наличием мотивации о необходимости качественного математического образования для дальнейшей профессиональной подготовки;

- с присутствием познавательных математических потребностей;
- с формированием установки на математическую подготовку;
- с ориентированностью личности в математических знаниях как ценности.

Таким образом, под математической направленностью студента технического вуза с позиций личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного, аксиологического, культурологического подходов мы будем понимать интегративную подструктуру его личности, обеспечивающую целеустремленность студента на приобретение математических знаний и умений, его позитивное отношение к учебно-познавательной математической деятельности, наличие математических склонностей и интересов, наличие потребностей в математических знаниях и желание проникнуть в сущность предмета, понимание целей и задач математики, осознание ценности математических знаний, наличие установки на познавательную деятельность в области математических дисциплин, на развитие математической культуры, на формирование математической компетенции.

В структуре понятия математической направленности нами выделены следующие компоненты: мотивационно-потребностный, ценностный, когнитивный, рефлексивный.

Мотивационно-потребностный компонент включает в себя потребности, мотивы, цели, интересы, убеждения, идеалы, установки. В основе лежат познавательные потребности студента: потребность в математических знаниях (информации), потребность в овладении способами познавательной математической деятельности (умение учиться), потребность в исследовательской деятельности в области математики.

В психологии потребность понимается как внутренняя причина активности личности и выступает движущей силой человеческой деятельности [8]. Потребности связаны с интересами, которые формируются в процессе осознания потребностей и всегда направлены на достижение определенной цели [4].

Под познавательными математическими потребностями студента понимаем такое его объективное состояние, которое отражает противоречия между имеющимися и необходимыми знаниями в области математики для дальнейшей деятельности студента. Удовлетворение познавательных потребностей порождает новые познавательные потребности, что ведет к активизации познавательной деятельности студента.

Мотив – связующее звено между убеждением и действием. В основе мотивов лежат потребности [4, 7]. К.К. Платонов считает, что мотивация есть совокупность мотивов, побуждающих к деятельности [8]. Самый сильный внутренний мотив – познавательный интерес. Мотивация познавательной деятельности как свойство личности представляет систему ее целей, потребностей, побуждающих студентов к активному пополнению знаний и умений. Мотивация математической деятельности характеризуется направленностью на изучение математических дисциплин, а также познавательной активностью и деятельностью. Под мотивами мы понимаем в нашем исследовании совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность личности и определяющих ее направленность.

Математический интерес проявляется в математической деятельности, в процессе которой личность овладевает знаниями и умениями. Для развития математического интереса необходимы соответствующие условия: включение студентов в познавательную математическую деятельность; осуществление ценностных ориентаций в процессе математической деятельности; организация обучения на основе проблемного построения занятий.

Установка в современной психолого-педагогической литературе рассматривается с одной стороны, как внутренняя готовность личности к познавательной математической деятельности, с другой – как деятельность педагога по формированию этой готовности [3, 9]. Познавательная установка на получение математических знаний выступает, на наш взгляд, в форме готовности студента к познавательной математической деятельности, она указывает направленность познавательной деятельности.

Идеал отражает цели, интересы, потребности личности, ее установки и является конечной целью деятельности личности, он предвосхищает ее конечный результат, и в то же время, идеал – это средство приближения будущего в форме решения стоящих перед личностью задач, это цель и результат ее достижения [11]. Познавательный идеал – эталон, образец познавательной деятельности и ее организации, характеризуемый с содержательной и процессуальной сторон [3]. Познавательные идеалы в области математических знаний реализуются в следующих основных формах: объяснения и описания; доказательности и обоснованности знания; построения и организации знаний. В совокупности они образуют своеобразную схему метода исследовательской деятельности, обеспечивающую освоение конкретных математических задач. На базе познавательных идеалов формируются конкретные методы эмпирического и теоретического исследования.



Убеждения характеризуются как осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Убеждение – это интегративное личностное образование, представляющее систему взглядов, принципов, идеалов, призвано реализовать личностные ценности. [3]. Убеждение связано с мотивом, который выступает побудительной силой к действию, в процессе которого реализуются принципы личности. Убеждение также связано с установкой, которая выступает средством реализации убеждений личности в конкретной ситуации [8].

Направленность личности с ее интересами, потребностями, мотивами, установками составляет мотивационную сферу личности, которая имеет интегративную функцию в развитии математической направленности личности.

Ценностный компонент (ценности и ценностные ориентации, мировоззрение) определяет предпочтительный выбор целей, путей и средств познавательной деятельности, установку на развитие и саморазвитие математической направленности, формирование у студентов социально значимых ценностных ориентаций.

Ценности личности проявляются в идеале, убеждении, установке, деятельности. О.В. Лешер, В.И.Жернов считают, что ценностные ориентации являются одним из основных личностных образований, определяющих мотивацию отношений к объекту познания, удовлетворение потребностей, развитие направленности личности [3].

Признаками ценностных ориентаций студентов на наличие качественной математической подготовки являются следующие:

- ценностное отношение к познавательной математической деятельности;
- осознание объективных ценностей математической подготовки как собственных;
- оценивание их с позиций удовлетворения потребностей личности;
- мотивирование поведения на основе ценностного отношения к познавательной математической деятельности;
- проектирование роста в области математических знаний на основе осознания ценности как идеала;
- осознание ведущей роли ценности качественной математической подготовки.

Важнейшим условием формирования мотивов является наличие ценностных ориентаций личности, они позволяют сделать мотивацию более устойчивой, а деятельность личности более активной, целенаправленной [1].

Мировоззрение является вершиной направленности личности, призмой, через которую человек смотрит на мир, оно всегда ориентировано на определенные ценности [8]. Формирование мировоззрения происходит на базе получаемой информации и включения в познавательную деятельность. Мировоззрение выступает как система обобщенных знаний, систематизированных взглядов, убеждений, принципов, выраженных в отношениях к миру, самому себе. Мировоззренческие вопросы математики – это понимание предмета математических дисциплин, понимание связи математики с действительностью, с другими науками [10].

Когнитивный компонент как совокупность познавательной деятельности, включающей познавательные операции, процессы и результаты этих процессов, включает в себя знания, умения, представления, сущность математической направленности, ее функции и роль в процессе математической подготовки профессионального становления и развития личности студента. Кроме того, к когнитивному компоненту можно отнести знания и умения, связанные с анализом собственной математической направленности, определение целей собственного развития, осуществление самоуправления собственным развитием математической направленности.

Рефлексивный компонент включает в себя анализ и оценку собственной математической деятельности, оценивание образа своего «Я» как субъекта профессиональной активности в процессе математической подготовки, оценивание перспектив саморазвития, отношение к математической деятельности.

Все структурные компоненты математической направленности студента находятся в определенных отношениях, связях. Интересы, потребности, мотивация связаны целеполаганием, ценностными ориентациями. Их взаимосвязь реализуется на уровне выполняемых функций.

Таким образом, математическую направленность студента технического вуза характеризуют:

– уровень сформированности математических знаний, умений, необходимых для изучения технических специальностей, для выполнения научно-исследовательской и проектной инженерной деятельности и понимания ценности развития математической направленности личности;

– широта математической направленности, творческий подход к учебно-познавательной деятельности;

– сила проявления, интенсивность учебно-познавательной математической деятельности в достижении студентом познавательных целей;

– устойчивость математической направленности, проявляющаяся в личностной установке (готовности к математической деятельности), последовательной, настойчивой деятельности студента для достижения поставленных перед собой целей;

– сформированность принципов, взглядов, интересов, потребностей, мотивов, убеждений, идеалов, научного мировоззрения.

#### Литература

1. Ананьев, Б.Г. Избр. псих. труды. – Т. 1 / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980.
2. Божович, Л.И. Устойчивость личности. Процесс и условия ее формирования / Л.И. Божович. – М.: Работник просвещения, 1966.
3. Дуранов, И.М. Педагогика воспитания и развития личности учащегося / И.М. Дуранов, М.Е. Дуранов, В.И. Жернов, О.В. Лешер: Магнитогорск, МаГУ, 2001.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Политическая литература, 1971.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
6. Ломов, Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
7. Немов, Р.С. Психология. Общие основы. Кн. 1 / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1994.
8. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984.
9. Прангишвили, А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангишвили. – Тбилиси: ТГУ, 1967.
10. Розанова, С.А. Математическая культура студентов технических университетов / С.А. Розанова. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004.
12. Худяков, В.Н. Формирование математической культуры у учащихся профессиональных учебных заведений / В.Н. Худяков. – Челябинск: ЧГПИ, 1997.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**НАЗАРОВА И.В.**

Россия, г. Балашов Саратовской обл.,  
Балашовский филиал Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Важнейшей задачей высшего профессионального образования является подготовка «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [7].

Для ее успешного решения необходим, прежде всего, преподаватель-профессионал, ориентированный на обеспечение условий для саморазвития личности студента в процессе совместной с ним деятельности, в то же время, сам находящийся в процессе постоянного профессионально-творческого саморазвития.

Уровень профессионально-творческого саморазвития студента можно определить исходя из показателей по критериям «способность к профессионально-творческому саморазвитию» (самоопределению, самоорганизации, самообразованию и самореализации), «профессионально-ориентированное мышление» и «творческая активность в учебно-профессиональной деятельности» [6]. По мнению многих исследователей, профессионально-творческое саморазвитие преподавателя в отличие от студента имеет свою специфику и учитывает не только интеллектуально-творческую дуальность для процесса саморазвития, но и научно-педагогическую [8].

Преподаватели, по мнению Л.Е. Кертмана, – это «люди двух специальностей», поскольку научная и педагогическая деятельности имеют достаточно принципиальные отличия. Во-первых, различны их цели: у научной – добывание объективно нового знания, у педагогической – развитие достоверно известного знания, приобщение новых людей к уже известным истинам. Разными являются объекты деятельности: у первой – объективные закономерности, существующие в природе и обществе, а у второй – люди. При взаимодействии этих видов деятельности происходит «конфликт» глубины и широты области знаний и интересов. Тем не

менее, профессиональная деятельность преподавателя вуза, по мнению Л.Н. Макаровой, обязательно содержит и педагогическую, и исследовательскую компоненты, но их взаимодействие может быть неоднозначным и зависит от ценностных ориентации и особенностей личности конкретного преподавателя [5].

В исследованиях Г.А. Белова, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой и др. показано, что только сочетание научной и педагогической деятельности для преподавателя высшей школы является продуктивным [4]. Исследовательская работа обогащает его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. Отсюда профессионально-творческое саморазвитие преподавателя вуза – это саморазвитие его как учителя и как ученого.

С точки зрения педагогической деятельности профессионально-творческое саморазвитие преподавателя высшей школы должно быть направлено на творческое овладение важнейшими педагогическими компетенциями, такими как умение нацелить студента на деятельность и обеспечить ему успех в ней, адекватно оценить ее, превратив в личностно значимую для каждого студента. Преподаватель непременно должен владеть блестящими знаниями и современными методами преподавания, используя по необходимости широкий спектр педагогических средств и возможности информационных технологий.

Одной из важнейших педагогических компетенций преподавателя на современном этапе является умение разрабатывать образовательные программы и учебно-методические комплексы по преподаваемым дисциплинам, так как без этого в современных условиях невозможно творчески организовать образовательный процесс.

Касательно личностных качеств, педагогическая компетентность предполагает также существование веры педагога в способность студента к саморазвитию, наличие интереса к внутреннему миру каждого, открытости к другим позициям и точкам зрения, эмоциональной устойчивости, педагогической культуры, под которой понимается определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом, степень его совершенства в педагогической деятельности, уровень развития его личности как педагога [1].

Среди выделяемых А.В. Барабанщиковым основных слагаемых педагогической культуры преподавателя (педагогическая направленность личности, психолого-педагогическая эрудиция и интеллигентность, гармония рационального и эмоционального, педагогическое мастерство, система профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, потребность в самосовершенствовании)

нии) особо хотелось бы отметить умение сочетать педагогическую и научную деятельность.

Профессионально-педагогическая культура преподавателя выступает интегративным качеством личности педагога-профессионала, условием и предпосылкой эффективной педагогической и научной деятельности, обобщенным показателем профессиональной компетентности преподавателя и целью профессионального самосовершенствования. И.Ф. Исаев рассматривает профессионально-педагогическую культуру преподавателя как «меру и способ творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей, технологий и способностей личности» [3, с. 202].

Процесс профессионально-творческого саморазвития преподавателя высшей школы будет тем эффективнее, чем более он направлен на создание в вузе, на кафедрах определенной инновационной среды, обращенной к постоянному поиску, обновлению приемов и способов профессиональной деятельности. Инновационная деятельность рассматривается как необходимое условие профессионализма: «Большой творческий потенциал, проявляющийся в прогрессивной инновационной деятельности, творческом поиске, умении принимать эффективные и нестандартные решения, прямо связан с уровнем профессионализма личности и деятельности» [2, с. 171]. Тем самым, инновационная деятельность преподавателя становится обязательным компонентом личной педагогической системы: инновации понимаются не только как создание и распространение новшеств, но, прежде всего, как изменения в сознании педагога, его стиле мышления, образе деятельности [3].

Научно-исследовательскую культуру преподавателя вуза можно охарактеризовать как сложную, динамическую характеристику личности, характеризующую владение преподавателем определенной системой научных знаний, умений и навыков, готовность преподавателя к решению профессиональных и личностных задач методами научного познания и наличие творческого подхода к научной деятельности. Являясь частью профессионально-педагогической культуры, научно-исследовательская культура преподавателя может рассматриваться как мера и способ творческой самореализации личности преподавателя в конкретном виде деятельности – научной деятельности педагога, синкретически соединяя в себе ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностьно-практический и личностно-творческий компоненты [8].

Важным условием саморазвития становится профессиональная активность, характеризующаяся стремлением педагога постоянно расширять сферу своей деятельности, выходить за рамки нормативов, что

выражается в постоянном поиске новых форм, методов и средств педагогической и научной деятельности, нестандартных решений возникающих задач, способности совершенствовать свои отношения со студентами и коллегами.

Следует отметить, что какой бы ни была индивидуальная траектория профессионально-творческого саморазвития преподавателя, процесс вузовского обучения будет эффективным только тогда, когда педагог не только ставит задачи, разрабатывает алгоритм их решения, используя педагогические средства включения студентов в учебно-познавательную деятельность, но и умеет в процессе субъект-субъектного взаимодействия превратить свою дисциплину в средство формирования своей личности и личности студента, способствует его самоопределению в профессии и в жизни, появлению потребностей в самовоспитании, самообразовании и самореализации.

#### Литература

1. Барабанщиков, А.В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, С.С. Муцинов. – М., 1985. – 173 с.
2. Деркач, А.Л. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб., 2003. – 256 с.
3. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993. – 219 с.
4. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М., 2001. – 214 с.
5. Макарова, Л.Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (индивидуально-типологический подход) / Л.Н. Макарова. – Тамбов, 1999. – 143 с.
6. Назарова И.В. Самостоятельная работа как средство профессионально-творческого саморазвития студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Назарова. – Саратов, 2011. – 23 с.
7. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: инструктивное письмо от 27.11.2002 №14 – 55 – 99бин/15.: офиц. текст/ Мин-во образования и науки РФ. – М. – 2 с.
8. Шаршов, И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика: Монография / И.А. Шаршов. – М.– Тамбов, 2005. – 400 с.

**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ НА ОСНОВЕ  
ИНТЕГРАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА****ДОЧКИН С.А.**

Россия, г. Кемерово, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования

В настоящее время в региональной системе профессионального образования (ПО) реализуется целый комплекс моделей взаимодействия сети образовательных учреждений (ОУ) профессионального образования на базе ресурсных центров (РЦ), характеризующиеся различной степенью интеграцией и уровнями взаимодействия с партнерами. Анализ результатов реформирования системы ПО и опыт применения РЦ позволяет выделить три основные группы моделей взаимодействия: линейные модели; интеграционные модели; ресурсные модели, каждая из которых отличается набором характерных черт и эффективностью применения.

Каждая из моделей имеет свои преимущества и недостатки и по-разному представлена в среде ОУ профессионального образования. Например, линейные модели наиболее распространены, используются большинством ОУ начального профессионального (НПО) и среднего профессионального образования (СПО), отличаются простотой реализации и направленностью на последовательное повышение образовательного уровня учащихся. При этом их характерной особенностью является то, что РЦ, развернутые на их основе являются структурными подразделениями данных учреждений и выполняют вспомогательную функцию.

Эффективность интеграционных моделей взаимодействия основывается на комплексе принципов, обеспечивающих интеграцию сис-



темы образования и производства: ориентация на наиболее значимые сферы профессионально-трудовой деятельности, наиболее востребованные на рынке труда профессии, специальности и квалификации; оперативность и преемственность обучения при подчинении содержания, форм организации и способов осуществления образовательного процесса задачам содействия профессиональному становлению и совершенствованию обучающихся, поддержки карьерного роста работников, обеспечения успешной адаптации граждан к условиям рынка и меняющейся социальной среды; модульный принцип построения профессиональных образовательных программ, вариативность и гибкость используемых форм, методов и средств обучения, способных к корректировке и изменениям под запросы работодателей; многоканальное финансирование образовательной деятельности при оптимальной структуре затрат. Формирование партнёрских связей между функционирующими на территории области ОУ ПО и представителей рынка труда в рамках интеграционных моделей взаимодействия обеспечивает постепенный переход от доминирующей модели «вертикальной» кооперации учебных заведений к расширению «горизонтальных» связей и «партнерской кооперации». Опыт и успехи ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж», «Кузбасский государственный техникум архитектуры, геодезии и строительства», «Юргинский технологический колледж» доказали высокую эффективность интеграционных моделей. В настоящее время именно интегрированные учреждения ПО в Кузбассе играют роль «связующего звена» между образовательными запросами населения, потребностями предприятий и отраслей экономики, интересами государства и возможностями региональной системы образования.

Основанием для дальнейшего развития взаимодействия ОУ ПО с работодателями выступила необходимость реструктуризации системы НПО и СПО с целью усиления ее соответствия требованиям рынка труда. Особенно важным становится понимание того, что новое качество профобразования должно обеспечиваться не отдельным учреждением НПО/СПО, единичными интегрированными или базовыми ОУ ПО, а сетью учреждений, объединенных общей задачей вокруг одного из учреждений, обладающего ресурсным потенциалом.

Это диктуется и требованием экономически целесообразным целевым распределением ресурсов. Сегодня региональные системы НПО и СПО, как правило, представляют собой однородную совокупность учреждений НПО и СПО, реализующих инвариантный пакет услуг, «привязанный» к типу ОУ. При этом горизонтальные взаимодействия при реализации образовательных программ и решении об-

щих задач между учреждениями практически отсутствуют. В то же время существующие на базе ОУ ПО ресурсные центры с различными функциями данную проблему не решают, что ведет к тому, что ресурсы региональной системы довузовского ПО используются не рационально. Каждое ОУ ПО, вместо того, чтобы использовать образовательные ресурсы других ведомств, стремится быть «самодостаточным», но при этом не выдерживают конкуренцию с производственными единицами экономики, а их оснащение не может обновляться в соответствии с прогрессом отрасли.

В то же время мировые тенденции развития образования свидетельствуют об отходе от «центрической» модели организации образовательного пространства. Сетевой принцип организации региональной системы довузовского ПО базируется на следующих положениях: целевая концентрация высокостоймых ресурсов одного типа в специализированных единицах сети (РЦ); организационное обеспечение использования ресурсов сконцентрированных в одном ОУ другими единицами сети; организация внутрисетевого взаимодействия единиц сети; организация межведомственного взаимодействия сети учреждений НПО и работодателей – предприятий региональной экономики. Здесь речь идет не только о материальных ресурсах, но и о кадровых, информационных, методических ресурсах, которые, целесообразно сконцентрировать в отдельной форме с условием обслуживания всей сети. Сеть должна предоставлять возможность различных способов освоения профессиональных образовательных программ

Таким образом, возникла необходимость в новых единицах региональных сети ПО, одной из них является региональный РЦ профессионального образования, концентрирующий ресурсы необходимые для подготовки квалифицированных рабочих, востребованных рынком труда, и обеспечивается их коллективное использование ОУ НПО и СПО, реализующими образовательные программы ПО. При этом создание РЦ должно приводить не к снижению роли типовых учреждений ПО или к их ликвидации, а наоборот – к повышению эффективности их функционирования. В итоге, единственным выходом здесь является концентрация образовательных ресурсов с обеспечением коллективного их использования. Соответственно в регионе получила развитие новая модель взаимодействия с работодателями – ресурсная модель взаимодействия.

Данная модель взаимодействия характеризуется параллельной концентрацией ресурсов на основе базовых учреждений ПО и созданного РЦ – сервисного элемента инфраструктуры региональной сети учреждений НПО и СПО, и представляет собой распределенный тип

реализации модели в образовательном пространстве региона, своего рода распределенный ресурсный центр. Основные механизмы и формы взаимодействия с работодателем в этом случае обуславливаются функциями и задачами, решаемыми системообразующими компонентами модели: базовыми ОУ ПО и РЦ.

Деятельность базовых учреждений ПО в рамках модели взаимодействия направлена на процессы подготовки рабочих и специалистов по основным профессиям и специальностям. В этом случае базовые учреждения ПО совместно с типовыми ОУ НПО и СПО реализуют образовательную функцию, заключающуюся в реализации профессиональных образовательных программ обучения, обеспечивающих профессионализацию рабочего/специалиста и освоение производственных технологий в отношении двух целевых групп: учащихся учреждений НПО и СПО и действующих кадров предприятий. Возможна частичная реализация сервисной функции в отношении учреждений ПО, осуществляющих подготовку по определенной группе профессий НПО /специальностей СПО, которая в общем виде заключается в профессиональной поддержке педагогов и мастеров производственного обучения и учебно-методическом обеспечении группы образовательных программ.

РЦ функционируют как структурные подразделения ОУ, организационно-содержательная основа их деятельности регламентируется локальным актом учреждения, что в свою очередь определяет преимущественно контрактные формы взаимодействия с работодателями и партнерами. Это ведет к ограничению их самостоятельности, но с другой стороны подталкивает учреждение ПО к смене статуса и организационно-правовой формы. Сущностным признаком такого компонента данной модели как РЦ является концентрация различного рода ресурсов, в первую очередь – образовательных. Другое важное предназначение центра – обеспечение коллективного использования ресурсов другими единицами сети ОУ ПО и их партнерами. Это предполагает дополнение имеющихся форм взаимодействия расширенными институциональными механизмами.

Основная цель концентрации и расширенного предоставления ресурсов в системе ПО региона видится в повышении качества и доступности профессиональной подготовки. Имеющийся сегодня опыт создания РЦ ПО показывает, что в регионе используются две из известных моделей функционирования РЦ. Первая модель – создание РЦ на основе существующего учреждения ПО как его структурный элемент, который может расширяться до уровня всего ОУ – больше характерен для линейных и интеграционных моделей. Вторая модель

– «Ресурсный центр – учреждение ПО», создаваемый на базе эффективного учреждения ПО, имеющего опыт инновационной деятельности, задачей деятельности которого является предоставление обновленной материальной базы для обучения учащихся других учреждений и профильного обучения учащихся школ. В этом случае РЦ создается за счет концентрации финансовых и материальных ресурсов из государственного источника без образования юридического лица.

Организационные структуры РЦ варьируются в зависимости от направлений деятельности и имеющихся ресурсов конкретного РЦ. Но во всех случаях предполагается образовательное, научно-методическое, информационно-консалтинговое, а часто и маркетингового направления деятельности РЦ. В рамках ресурсной модели взаимодействия учреждений ПО с работодателями особо следует подчеркнуть важную составляющую деятельности РЦ – организация социального партнерства с работодателями и с государственными органами управления образованием, общественными организациями. Причем в этом случае речь уже идет о конкретном стратегическом партнере, без которого данная модель взаимодействия не является эффективной и устойчивой. Отличительная особенность такой модели взаимодействия также и в том, что для управления РЦ создается попечительский совет, в состав которого могут входить государственные структуры и ассоциации работодателей, как элемент формируемой в дальнейшем целостной инфраструктуры обеспечения взаимодействия. Следует признать, что это один из важных элементов развития системы социального партнерства по вопросам профессионального образования.

В качестве источников финансирования ресурсной модели взаимодействия выступают как бюджетные, так и внебюджетные средства, а также целевое финансирование. Нормативные документы практически не ограничивают возможности привлечения финансовых средств, что предполагает в будущем деятельность РЦ на основе самокупаемости. Однако отсутствие финансовой и хозяйственной самостоятельности РЦ, характерное для настоящего времени, будет сдерживать это процесс.

В основе основных форм взаимодействия в рамках ресурсной модели лежит следующий перечень функций, которые возлагаются на РЦ и базовые учреждения ПО (имеющие подобные элементы):

– реализация производственного обучения различных групп граждан по сложным и новым профессиям, специальностям, смежным видам профессиональной деятельности. Реализация отдельных элементов образовательной программы возможна без наличия у учреждения лицензии на ведение образовательной деятельности по программам данного типа, по-

сколькo речь не идет о реализации программы, освоение которой заканчивается итоговой аттестацией и выдачей соответствующего документа. Оно может осуществляться на основе договора между двумя учреждениями и основными предприятиями – работодателями в интересах которых и ведется данная подготовка;

- распространение профессионального обучения на различные группы населения, а также реализация опережающего обучения в соответствии с региональными программами развития экономики и ПО, запросами центров и служб занятости населения и предприятий города, и – конкретных предложений и запросов работодателей-частных партнеров;

- профессиональный отбор, формирование профессиональной кадровой элиты для кадрового обеспечения высокотехнологичных производств;

- организация и развитие профильного обучения для получения учащимися школ первичной профессиональной подготовки и дальнейшего выбора вида будущей профессиональной деятельности;

- проведение маркетинговых исследований регионального рынка трудовых ресурсов и образовательных услуг, обеспечение населения, работодателей, ОУ оперативной и достоверной информацией о состоянии рынка труда, спросе и предложении рабочей силы;

- осуществление координации информации о состоянии рынка труда отрасли и обеспечение на основе механизмов партнерства и кооперации трудоустройства выпускников по профилю РЦ и взаимодействующих с ним учреждений ПО;

- совершенствование профессиональных компетенций преподавателей и мастеров производственного обучения, повышение их профессиональной квалификации, переподготовка, стажировка, ученичество, развитие системы дополнительных образовательных услуг, в том числе для работников учреждений ПО;

- апробация новых финансовых механизмов повышения качества профессионального обучения;

- разработка модульных профессиональных стандартов, квалификационных требований по новым видам профессиональной деятельности, в том числе региональных и муниципальных компонентов образовательных стандартов;

- формирование заказа на объемы подготовки и качество профессионального образования в учреждениях ПО по профилю РЦ.

Основные формы взаимодействия в рамках данной модели выходят за рамки двухсторонних отношений по схеме «учреждение ПО – работодатель», сосредотачиваясь на сетевых формах общения в

расширенном формате. При этом становится возможным, а в некоторых случаях – является необходимым, определение работодателя в статусе «стратегического партнера», что в свою очередь позволяет усилить взаимодействие с ОУ ПО в формате «сеть учреждений ПО – ресурсный центр – стратегический партнер» для решения задач определения оптимальной структуры и функционала РЦ на основе механизмов стратегического управления с целью осуществления эффективной обратной связи между спросом и предложением, заказчиком и потребителем продукции, в том числе и образовательной.

Для взаимодействия в рамках данной модели основными для базовых УПО являются механизмы административного взаимодействия, договорная деятельность, совместное управление образовательным процессом. В то время как для РЦ – механизмы контрактного взаимодействия, механизмы финансирования программ подготовки, целевые программы обучения. Характерны уменьшение роли административных механизмов взаимодействия в пользу механизмов контрактного взаимодействия, а также процессы перехода к институциональным механизмам взаимодействия вплоть до создания коммерческих или некоммерческих организаций.

Из перечня контрактных механизмов взаимодействия наиболее употребляемыми считаются различные договора: договор простого товарищества с закреплением существенных условий договора, прав и обязанностей участников государственно-частного партнерства; договор аренды; договор займа или кредита; договор доверительного управления имуществом; договор поручения; договор комиссии; соглашение о сотрудничестве, либо протокол о намерениях по осуществлению совместных действий в сфере образования; иные формы договоров в соответствии с действующим гражданским законодательством, в соответствии с которым стороны объединяют свои усилия для достижения конкретного проекта в сфере образования. Получает распространение формы концессионных соглашений; передача в доверительное управление имущества, находящегося в собственности государственного ОУ, профессиональному управляющему; договор агентирования; инвестиционный договор.

Продолжается работа по апробации и распространению опыта институциональных механизмов. Ведется координация взаимодействия учреждений-компонентов модели взаимодействия и работодателей по вопросам подготовки квалифицированных кадров; совместная работа по формированию содержания профессионального обучения, профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, совместная разработка контрольно-измерительных материа-

лов, подготовка и проведение сертификации профессиональных квалификаций выпускников с участием работодателей региона. Формами взаимодействия базовых ОУ ПО и РЦ с работодателями и между собой выступают: привлечение работодателей к разработке системы оплаты труда педагогов; к созданию региональной системы оценки качества профессионального образования с использованием международных, профессиональных и отраслевых стандартов; формирование и участие в деятельности независимой комиссии по лицензированию и аккредитации ОУ ПО; осуществление контроля за реализацией улучшения условий обучения; формирование предложений представителей субъектов экономики по развитию сети образовательных учреждений, по выделению дополнительных средств учреждениям, представившим оригинальные перспективные проекты модернизации образования; участие в разработке системы аттестации работников образования и руководителей, в формировании программ обучения, ориентированных на потребности рынка труда и по заказу работодателей; проведение экспертизы качества подготовки выпускников профессиональных учебных заведений.

В тоже время, модель РЦ развернутая на базе одного ОУ ПО, не смотря на наличие кооперации с базовыми УПО, обладает недостатками, которые затрудняют реализацию главной функции РЦ – обеспечение интеграции и согласованного развития различных структур научно-методического, информационного, кадрового и материально-технического обеспечения развития системы ПО. Усложняется выход РЦ на самоокупаемость и самофинансирование, их деятельность, ориентированная на удовлетворение внутренних потребностей, сужает их функции по отношению к региональным образовательным системам и процессам непрерывного образования и обучения.

Таким образом, несмотря на эффективность ресурсных моделей взаимодействия, пока не удастся достичь существенного повышения качества образования в региональной системе ПО за счет сетевого эффекта, что требует продолжение работы по повышению эффективности взаимодействия ОУ ПО с работодателями и социальными партнерами в интересах как региональной системы ПО, так и в интересах обучающихся, и представителей отраслей промышленности, сельского хозяйства и общества в целом, и внесения определенных корректив в структуру моделей взаимодействия.

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ГРАЦИНСКАЯ Г.В., КЛЮЕВ К.В.**

Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.,  
Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

В современной экономике, где знания и технологии позволяют достичь конкурентных преимуществ важное значение уделяется человеческому капиталу, который играет главную роль в международной конкурентной среде. Именно в человеческом капитале сосредоточены знания, которые выступают важным фактором укрепления национальных и региональных конкурентных позиций.

Научно-технический прогресс накладывает определенные требования в сфере образования на уровень и качество знаний работников в соответствии с потребностями в отраслях экономики. Поэтому необходимо уделять особое внимание номенклатуре специальностей, по которым готовят выпускников учебных заведений, качественной подготовке специалистов, а также возможностям их профессиональной самореализации [2].

Так, социально-экономическое развитие страны и ее регионов должно базироваться на использовании уже имеющегося человеческого капитала, важнейшей характеристикой которого является уровень образования. В тоже время инвестиционная политика в системе образования в государстве должна учитывать возможность формирования и развития человеческого капитала с позиций инновационного пути развития экономики. Органы управления региональным развитием должны определять и предоставлять органам управления системой образования региона информацию о потребности в тех или иных специалистах на среднесрочную перспективу. Такой подход должен иметь системный характер в виде мониторинга, что позволит своевременно организовать процесс обучения специалистов требуемого для экономики региона профиля.

При этом важно отметить, что процесс обеспечения доступности качественного образования должен соответствовать требованиям социально ориентированного инновационного развития экономики, где высшее образование является ведущим способом формирования в человеке профессиональной компетентности, способности к самообразованию, востребованных на современном рынке труда. Поэтому целесообразно при увеличении финансирования учебных заведений сделать высшее образование более доступным.



При этом основанием для вложения инвестиций в развитие человеческого капитала может служить следующая совокупность принятых мер:

1. Создать такую систему управления человеческим капиталом на каждом этапе его формирования, чтобы своевременно были учтены потребности экономики в количественной составляющей специалистов.

2. Внедрять в систему здравоохранения инновационные разработки в сфере профилактики и лечения заболеваний, формировать эффективную систему подготовки медицинских кадров и квалифицированных специалистов, способных повысить качество медицинского обслуживания населения в регионе.

3. Сформировать информационно-пропагандистскую систему с целью создания здорового образа жизни через физическую культуру и спорт.

4. Реализовывать социальную программу государственных гарантий оказания частично бесплатной медицинской помощи в регионе населению, нуждающемуся в ней.

5. Оказывать дополнительную финансовую поддержку учебным заведениям, которые готовят специалистов для работы на конкретных предприятиях региона.

6. Обеспечивать условия для мобильности трудовых ресурсов в трудодефицитные регионы страны.

Внедрение вышеперечисленных мероприятий позволит повысить качество человеческого капитала, а также получить экономический и социальный эффект от их реализации. При этом экономический эффект будет выражаться в росте производительности труда, эффективности производства, увеличении общественного продукта, а социальный эффект – в дисциплинированности, ответственности работника, способствующего своим трудом экономическому росту в регионе.

При этом инвестиции, направленные на развитие человеческого капитала обеспечат производство конкурентоспособной продукции. Поэтому человеческий капитал наряду с физическим капиталом должен быть одним из основных объектов привлечения инвестиций в регион. Реализация вышеуказанных мер позволит достичь в будущей перспективе максимальный экономический эффект.

При этом необходимо учитывать существующую потребность отраслей экономики в профессиональной структуре персонала и уровне подготовке специалистов, которая может при эффективном управлении привести к перераспределению рабочей силы в народном хо-

зайстве. Перераспределение рабочей силы будет соответствовать потребностям рынка труда. Поэтому целесообразно обеспечить взаимодействие работодателей с учебными учреждениями. Однако подготовка высококвалифицированных специалистов требует значительно-го времени. В связи с этим необходимо осуществлять прогноз спроса на отдельные профессии, чтобы целенаправленно планировать структуру кадров по профессиям и специальностям. При этом прогноз должен быть сопоставим с числом лет обучения и периодом времени, позволяющим переориентировать систему образования для получения необходимых специалистов [3].

Повышение качества образования должно происходить с ориентацией на ведущие вузы страны, а также предусматривать использование для одаренных студентов специальных программ обучения. При этом следует уделить особое внимание количеству учебных заведений как средних, так и высших учебных заведений, которые успешно адаптируют свои обучающие программы к нуждам рынка труда. Таким образом, система образования должна отвечать потребностям рынка труда, а выпускники вузов и ссузов применять свои профессиональные навыки, полученные в процессе обучения, на предприятиях и в организациях.

При этом координация функционирования рынка труда с существующей системой образования должна обеспечиваться с помощью информационных ресурсов. Так, во многих учебных заведениях создаются собственные информационные агентства, консультационно-справочные пункты, взаимодействующие с центром занятости населения. Главной задачей их является информирование обучающихся и выпускников учреждений профессионального образования и работодателей о состоянии рынка труда и образовательных услугах. Предоставление реальной информации о возможности дополнительной профессиональной подготовки, в том числе и по смежным специальностям, несомненно, повышает мобильность рабочей силы на рынке труда.

При этом необходимо обратить внимание на существующее взаимодействие предприятий особенно градообразующих (моногородов) со школьниками и студентами в части организации и разработки учебных планов, в том числе по производственной практике. Важнейшей задачей для предприятий моногородов является ориентация учащихся из школы в выборе профессии и специальности, которые будут востребованы на предприятиях [1]. Во многом производительность труда, качество произведенной продукции зависят от уровня формирования и развития человеческого капитала. При этом конку-

рентоспособность самого государства позволяет постоянно повышать доход и качество жизни ее населения, тем самым обеспечивать возобновление и пополнение человеческого капитала, необходимого для устойчивого экономического роста [4].

Однако для формирования и развития человеческого капитала необходимо создание благоприятного инвестиционного климата, позволяющего привлекать дополнительно инвестиции в образование и профессиональную подготовку, здоровье, улучшение мобильности рабочей силы. Поэтому инвестиции необходимы для формирования конкурентоспособного человеческого капитала, отвечающего требованиям народного хозяйства, и обладающего достаточным потенциалом для сохранения и совершенствования способностей его носителя на протяжении всего периода его активной жизни.

Инвестиции в образование должны быть непрерывными, позволяющие человеку иметь возможность переобучаться в соответствии с потребностями рынка труда. Таким образом, конкурентоспособный человеческий капитал обладает наибольшей эффективностью для отраслей народного хозяйства, а система образования создает условия для процесса формирования и использования такого капитала.

#### Литература

1. Грацинская, Г.В. Инвестиции в человеческий капитал – важнейший фактор формирования инвестиционного климата региона / Г.В. Грацинская, К.В. Ключев // Журнал правовых и экономических исследований. – 2011. – № 2. – С. 165–168.

2. Грацинская, Г.В. Социально-экономические проблемы создания и развития человеческого капитала в регионе. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции: в 4 ч. Ч. 4. / Г.В. Грацинская, В.Ф. Пучков. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2011. – С. 3–8.

3. Краковская, И.Н. Теория и методология управления процессами инвестирования в человеческий капитал в вузе: монография / И.Н. Краковская. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 244 с.

4. Новичков, В.И. Человеческий капитал: сущность и эффективность использования в рыночной экономике: монография / В.И. Новичков. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 183 с.

## **О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

**БАИРОВА Г.Б.**

Россия, Респ. Бурятия, г. Улан-Удэ,  
Бурятский республиканский педагогический колледж

В настоящее время в связи с утверждением Президентом России Д.А. Медведевым национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и внедрением ФГОС НОО в российском обществе на разных уровнях идет обсуждение проблемы совершенствования подготовки педагогических кадров, в том числе и для малокомплектных школ.

Одной из характерных черт современного школьного образования является многообразие типов образовательных учреждений. Новые формы, методы обучения в таких школах способствуют развитию учеников, побуждают их самостоятельно мыслить, помогают осознать необходимость получения качественного образования.

Вместе с тем в России функционируют малокомплектные школы с количеством обучающихся менее 10 человек, которые испытывают значительные трудности, так как один учитель ведет занятия с детьми разного возраста, разной подготовленности по учебным программам разных классов. Одновременные занятия с несколькими классами требуют от учителя более тщательной подготовки, правильной организации учебной работы, рационального составления расписания уроков и т.д.

Велика роль учителя в условиях малых сельских поселений. Роль малокомплектной школы как социокультурного центра поселений растет, так как она является инициатором кооперации и активизации всех социальных институтов по решению насущных вопросов жизни местного сообщества, участником процессов территориального развития и средой интеллектуального, духовно – нравственного и творческого развития личности ребенка, ее социализации и профессионального самоопределения.

В Республике Бурятия насчитывается 242 малокомплектные школы.

По инициативе Министерства образования и науки Республики Бурятия и Бурятского республиканского педагогического колледжа в целях конструктивного обсуждения ключевых проблем развития инновационного потенциала сельских школ третий год на базе на-

шего колледжа проводится республиканский педагогический совет учителей и руководителей малокомплектных школ. Всего в этом году в работе Педсовета приняло участие около 250 работников системы образования, представители Народного Хурала Республики Бурятия, муниципальных органов управления образованием, представители экспертного сообщества и управляющих советов образовательных учреждений, студенты выпускных групп педагогического колледжа, а также представители общественности и средств массовой информации. На Педсовете рассмотрены актуальные проблемы организации деятельности малокомплектных школ, подготовки педагогических кадров для сельской школы в ходе внедрения новых ФГОС, также рассмотрены вопросы научно – методического, психологического сопровождения, социального партнерства, обмена опытом организации воспитания и образования детей в МКШ.

Учитель в МКШ должен быть не просто предметником, получившим знания по специальности, он должен уметь стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся в обучающей среде, создавать условия для их полноценного включения в образовательное пространство, способствовать формированию у них мотивации к дальнейшему обучению. Он должен быть проводником инвестиций – знаний в человеческий капитал.

Как подчеркнуто в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», обновленная школа – это, прежде всего «учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет». Мы осознаем, что роль и функции учителя в современной сельской школе серьезно изменились. Организация педагогической деятельности в сельской малокомплектной школе имеет гораздо большее значение, чем в городской, так как учащиеся (в отличие от городских сверстников) ограничены в возможности выбирать какие – то объединения по интересам, посещать различные кружки и секции.

Мотивация учения, познавательные интересы сельских школьников развиты значительно слабее, чем городских. Объясняется это многими причинами, в том числе и малочисленностью классов и школы, которая создает ряд проблем:

- отсутствие соревновательности на уроках и в целом в учебе учащихся одного класса, ограниченное число ориентиров для сравнения и оценки своих реальных успехов в учебной деятельности;

- трудности в развитии коммуникативных умений, способности быстро реагировать на события в новой ситуации вследствие бедности общения и взаимодействия детей с окружающим миром;

– ограниченные возможности для выбора предметов, занятий, педагогов, видов досуговой деятельности, общения и т.д.;

– однообразие обстановки, контактов, форм взаимодействия.

Поэтому не случайно перед работниками образования встает вопрос: как подготовить учителя начальной школы для работы в малокомплектных школах?

Для ознакомления студентов с психолого-педагогическими особенностями обучения детей в МКШ и формирования у них готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях сельской школы преподавателями колледжа разработан спецкурс «Современные подходы к организации обучения в сельской малокомплектной школе», который призван помочь студентам выпускных групп осознать необходимость овладения технологией обучения и воспитания детей в условиях МКШ и творческого подхода к своей профессиональной деятельности. Программа рассчитана на 72 часа. Из них 28 часов отводится на лекционные занятия, 44 часа – на практические. В этом учебном году 77 студентов выпускных групп, что составляет 45 % от общего числа выпускников прошли обучение по данному спецкурсу. После изучения спецкурса студенты факультетов начального образования и бурятского языка прошли концентрированную практику «Пробные занятия» в малокомплектных школах, с которыми составлены и подписаны трудовые договора о сотрудничестве. Это МОУ «Верхне-Иволгинская СОШ», «Старо-Онохойская СОШ» и «Ново-Горхонская СОШ» Заиграевского района. Посетили уроки, встречались с учителями, работающими в МКШ. Совместно с учителями начальных классов школы, преподавателями и методистами колледжа, студентами проведены встречи, где состоялся заинтересованный разговор о содержании, технологиях, формах обучения учащихся в малокомплектной школе; организации внеурочной деятельности школьников.

Учителя отметили, что наши студенты в достаточной мере и на хорошем уровне подготовлены к прохождению практики.

На практике в школе студенты проводят пробные уроки по разным системам обучения, что дает возможность освоить новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса, овладеть навыками нестандартного мышления, понять необходимость перемен в образовательной деятельности.

Такие формы работ со студентами, как выезды в МКШ, на наш взгляд, способствуют повышению интереса студентов к работе в классах с разновозрастным обучением, осознанию необходимости творческого подхода к своей будущей профессиональной деятельности.

С целью повышения профессионально-педагогической компетентности учителей сельской малокомплектной школы с учетом ее специфики разработана программа повышения квалификации «Технология разновозрастного обучения детей в малочисленной сельской школе», по которой проходят курсы повышения учителя сельских школ со всех районов республики. В программе предусмотрены информационные блоки, практическая работа, разработка проектов, посещение уроков, мастер–классов в МКШ.

На базе интерактивного методического кабинета колледжа осуществляется внедрение дистанционного персонифицированного повышения квалификации учителей по данной программе, которая позволяет максимально гибко реагировать на индивидуальные образовательные запросы слушателей независимо от места проживания и без отрыва от работы. Содержание персонифицированных программ меняется в зависимости от запроса слушателей. Т.е. слушателям предлагаются модули ОП. Каждый слушатель может выбрать те направления, которые его интересуют.

В педагогическом колледже создана и функционирует лаборатория сельской малокомплектной школы как социокультурного центра поселения, в состав которой входят лучшие педагоги и методисты. Лаборатория разрабатывает, осуществляет, апробирует, инициирует, поддерживает и развивает исследования в области образования, реализуемых в условиях сельской местности, в соответствии с направлениями модернизации общего образования и основных направлений образовательной инициативы «Наша новая школа».

Таким образом, учитель нашей новой школы должен умело сочетать индивидуальное и дифференцированное обучение, использовать парные и групповые формы работы, уметь проводить интегрированные и совмещенные уроки.

А главное – в такой школе должен работать увлеченный своей профессией учитель, который развивается и совершенствуется вместе со своими учащимися.

## **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА КАФЕДРЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ**

**ЗАЙЦЕВ В.П., УШАКОВА Л.С., ИВАНОВА Л.И.,  
ДМИТРИЕВ А.Б., ТУХОВСКАЯ Н.А., МЕЗЕНОВА Т.Д.,  
КРАТ И.П.**

Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.,  
Пятигорская государственная фармацевтическая академия

Проблема повышения эффективности учебного процесса в образовательном учреждении всегда является актуальной. Отличительной особенностью нового Федерального государственного стандарта, утвержденного в январе 2011 года Министерством образования и науки Российской Федерации, является его ярко выраженный компетентностный характер [1].

Кафедра аналитической химии является общетеоретической, относится к блоку естественнонаучных дисциплин и вносит свой вклад в формирование как минимум десяти компетенций (из 50) будущего провизора. Задача аналитической химии – охарактеризовать материю с химической точки зрения как качественно, так и количественно. Эта задача важна применительно практически к каждому аспекту нашей жизни, поскольку все, чем мы пользуемся, представляет собой химические вещества или их смеси. Именно поэтому владение основами качественного и количественного анализа – одна из важнейших компетенций будущего специалиста.

Информационно-методическое обеспечение учебного процесса на кафедре аналитической химии включает в себя обеспечение библиотечно-информационными ресурсами (учебниками и учебными пособиями, разработанными на кафедре) и компьютерное информационное обеспечение. Кафедра ведет систематическую работу по информационно-методическому обеспечению. Своевременно подготавливается рабочая программа учебной дисциплины, обновляются и издаются в необходимом количестве методические указания, тестовые задания, рабочие тетради.

В библиотеке фармакадемии для каждого студента имеется учебник Ю.Я. Харитонова «Аналитическая химия (аналитика)» в двух томах, а также в электронном виде на диске. В библиотеке также имеется «Практикум по аналитической химии» и «Примеры и задачи по аналитической химии» Ю.Я. Харитонова и В.Ю. Григорьевой. Этими



пособиями можно воспользоваться в бумажной версии или через интернет в базе «Консультант студента».

Компьютерное информационное и методическое обеспечение учебного процесса на кафедре аналитической химии имеет несколько составляющих. Одной из важнейших составляющих учебного процесса является контроль степени усвоения учебного материала, который может осуществляться как в традиционной форме, так и в форме компьютерного тестирования. Для использования компьютера при оценке уровня знаний на кафедре создан банк тестовых заданий, который непрерывно дополняется и корректируется. В него входят задания по всему программному материалу, отличающиеся различной степенью сложности. Результаты тестирования студентов подвергаются статистической обработке, и на этой основе содержание заданий систематически совершенствуется. Вторым примером использования компьютерных технологий является подготовка индивидуальных заданий каждому студенту для самостоятельной внеаудиторной работы, включающих набор различных расчетных задач с неповторяющимися исходными данными. Преподавателю легко проверить правильность решения этих задач каждым студентом, так как преподаватель имеет набор правильных ответов, сгенерированных компьютерной программой.

Использование информационных технологий расширяет объем учебной информации, доступной студенту и позволяет осуществлять контроль формирующихся компетенций. Согласно рабочей программе дисциплины, часть учебного материала отводится для самостоятельного изучения. На кафедре разрабатываются учебные и учебно-методические материалы на электронных носителях, в которые входят тестовые задания, расчетные задачи с эталонами решений, учебные пособия и методические разработки. Использование студентами информационно-образовательных материалов на электронных носителях позволяет повысить эффективность самостоятельной работы студентов как аудиторной, так и внеаудиторной. В каждой учебной аудитории имеется компьютер, который используется студентами при подготовке к тестированию, а также для проведения вычислений, статистической обработки результатов анализа, графического построения теоретических и экспериментальных кривых титрования, градуировочных графиков.

Большую роль в информационно-методическом обеспечении учебного процесса играют лекции, читаемые доцентами кафедры, как в традиционной форме, так и с применением мультимедийных средств.

Кафедра стала уделять больше внимания научной работе студентов, организации и проведению студенческих научных конференций. Доклады студентов, как правило, готовятся в форме компьютерных презентаций и ориентированы на современные достижения науки и практики, а также на проблемы экологии и социальные проблемы.

Благодаря достаточно полному информационно-методическому обеспечению учебного процесса, студенты в полном объеме выполняют учебный план лабораторных занятий, приобретая теоретические знания и навыки, необходимые для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, востребованных при дальнейшем изучении профессиональных дисциплин и в будущей профессии.

#### Литература

1. Формирование компетенций студентов в системе профессиональной подготовки в фармацевтическом вузе / И.Л. Андреева // Фармация. – 2010. – № 1. – С. 53–56.

### **НОВЫЕ ПОДХОДЫ К АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГОВ: РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ**

**ЕРЕМИНА В.Ю.**

Россия, г. Нижний Новгород,  
Нижегородский институт развития образования

Процессы модернизации российского образования требуют от педагогических работников непрерывного профессионального роста, который достигается в результате самообразования и повышения квалификации. Успех реализации новых образовательных стандартов в первую очередь зависит от профессионализма учителя.

Соответствие уровня квалификации педагогических работников требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей), а также занимаемым ими должностям, устанавливается в процессе аттестации, которая проводится не реже, чем один раз в 5 лет.

Приказ Минобрнауки РФ № 209 от 24.03.2010 предъявляет требования к квалификационным категориям:

– владение современными образовательными технологиями и методиками и эффективное применение их в практической профессиональной деятельности;

– личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания, в освоение новых образовательных технологий;

– активное распространение собственного опыта;

– высокая и стабильная результативность освоения обучающимися, воспитанниками образовательных программ.

В течение нескольких последних лет Нижегородский институт развития образования работал над системой аттестационных процедур: необходимо было учесть, с одной стороны, требования нормативно-правовой базы, с другой, – обеспечить равные условия для аттестующихся независимо от предметной области или специализации и целенаправленно стимулировать повышение уровня квалификации педагогических работников. В результате была создана система аттестационных процедур, основанная, с одной стороны, на федеральных документах, с другой стороны, имеющая ярко выраженный региональный профиль.

В Нижегородской области педагогический работник, вышедший на добровольную аттестацию с целью установления квалификационной категории проходит через три этапа аттестационных процедур: компьютерное тестирование, компьютерная презентация методической разработки раздела учебной (воспитательной) программы, портфолио педагогического работника (бумажный или электронный вариант на выбор).

На соответствие занимаемой должности нужно пройти через компьютерное тестирование, или конспект урока (воспитательного мероприятия), или решение педагогической ситуации (приказ министерства образования Нижегородской области от 14.02.2012 № 388).

Для лиц, претендующих на руководящие должности, (приказ министерства образования Нижегородской области от 08.12.2010 №1451) установлены компьютерное тестирование и собеседование на темы: правовые, профессиональные, экономические, педагогические и психологические основы деятельности.

Оценивание результатов прохождения этапов аттестации проходит дифференцированно:

– 50 % и более – соответствие занимаемой должности;

– 70 % и более по каждому этапу – первая квалификационная категория;

– 80 % и более по каждому этапу – высшая квалификационная категория;

– 60 % и более по каждому этапу – для лиц, претендующих на руководящие должности.

Процедуры этапов аттестации не предусматривают определенной последовательности и могут быть спланированы произвольно.

Компьютерное тестирование уже несколько лет практикуется в Нижегородской области. Оно прошло путь от произвольного набора тестов на каждой кафедре до унифицированной структуры, закрепленной методическими рекомендациями и регламентом.

Банк тестовых заданий содержит более 12 тысяч тестов по разным педагогическим специальностям с обязательным ежегодным обновлением на 10 %. Тесты создаются и утверждаются на соответствующих кафедрах, после чего они проходят через процедуру экспертизы дважды: во-первых, научно-методический экспертный совет института дает свое заключение, во-вторых, банк тестовых заданий подвергается общественно-профессиональной экспертизе с оформлением соответствующего протокола о качестве измерительного материала для аттестации педагогов.

Заменяются или выбраковываются тесты по разным причинам: имеют сложную формулировку, затрудняющую восприятие смысла вопроса, содержат устаревшую нормативно-правовую основу; являются примитивными тестами, не отражающими уровень квалификации педагога; тесты могут иметь неоднозначный ответ.

Банк тестовых заданий выстроен по определенным правилам. По каждой специальности тесты делятся на предметный и надпредметный блоки, каждый из которых, в свою очередь выстроен по заданной схеме. Так, например, предметный блок для учителей-предметников состоит из тестов на содержание предметной области и методику преподавания предмета. Надпредметный блок унифицирован по разделам: педагогика, психология, право, основы безопасности жизнедеятельности.

Каждый блок должен включать в себя все известные формы тестовых заданий. Первую группу образуют задания с выбором одного или нескольких правильных ответов. Вторую группу составляют задания, в которых правильный ответ нужно дописать. В третью группу входят задания, состоящие из элементов двух столбцов, и требуется установить соответствие между элементами. Наконец, четвертую группу составляют задания на установление последовательности: задания процессуального или алгоритмического характера. Тестовые задания выявляют уровень профессиональной компетенции с учетом специальности педагогического работника.

Кроме того, с конца 2011 года в регионе апробирована и успешно действует дистанционная форма компьютерного тестирования. Педагогические работники, не выезжая в областной центр, имеют воз-

возможность пройти тестирование в своем муниципальном районе при наличии соответствующего оснащения.

Компьютерные технологии позволяют провести аттестационные испытания объективно, демократично, экономно.

Другие этапы аттестации в Нижегородском регионе также содержат возможность эффективного использования всех видов ресурсов.

Так, во время компьютерной презентации раздела учебной (воспитательной) программы аттестуемые демонстрируют прописанные в приказе Минобрнауки РФ № 209 от 24.03.2010 требования владеть современными образовательными технологиями и методиками, эффективно применять их в практической профессиональной деятельности. Целями и задачами компьютерной презентации являются:

- психолого-педагогическое объяснение специфики восприятия и освоения учебного материала обучающимися в соответствии с возрастными особенностями;

- ожидаемые результаты освоения раздела программы;

- обоснование используемых в образовательном процессе по разделу программы образовательных технологий, методов, форм организации деятельности обучающихся;

- система знаний и система деятельности.

Защита презентации проводится на соответствующей кафедре, имеет критерии оценки, отвечающие специфике специальности педагогического работника. Результат экспертизы оформляется индивидуальным протоколом.

Портфолио профессиональной деятельности педагогического работника – форма оценки его профессионализма, определения его профессиональной компетентности и результативности деятельности.

Портфолио педагогические работники могут представить на выбор в двух вариантах: бумажном или электронном. Причем, электронный вариант портфолио оценивается автоматизированно, что исключает субъективность и повышает ответственность руководителей ОУ за достоверность занесенных в шаблон сведений.

Таким образом, региональная модель аттестационных процедур в соответствии с принципами объективности, операциональности, валидности, демократичности, технологичности, системности, компактности и доступности представляет собой отлаженную систему оценки квалификационных компетенций педагогических работников.

Это отнюдь не обозначает, что исчерпаны все проблемы аттестационных процедур, в которых принимают участие сотрудники Нижегородского института развития образования в качестве членов экспертных групп и организаторов сопровождения аттестации.

Впереди большая работа по внутрикорпоративному повышению квалификации профессорско-преподавательского состава и слушателей института в области тестологии. Тесты занимают все больший объем в контрольных измерительных материалах разных уровней образования. Специальные умения в этой сфере становятся нормой и для преподавателя системы ДПО и для учителя школы. Значит, чтобы грамотно оценить их, нужны эксперты-тестологи. Итак, ближайшие перспективы определены, переходим в режим планирования и достижения поставленных целей.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ФИНАНСОВО–ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**ВАСИЛЕНКО Г.И.**

Россия, г. Дубовка Волгоградской обл.,  
Дубовский педагогический колледж

Необходимость повышения уровня осведомленности граждан о финансовых продуктах и услугах признается важной государственной задачей, об этом свидетельствуют многочисленные целевые программы и проекты, реализуемые в различных регионах Российской Федерации.

Волгоградская область – участник пилотного проекта программы «Содействие повышению уровня финансовой грамотности и развитию финансового образования в РФ», разработанной Министерством финансов РФ. Администрацией области разработана «Программа повышения финансовой грамотности населения и развития финансового образования в Волгоградской области на 2011 – 2015 гг.».

Финансовая грамотность учащейся молодежи – важное средство долгосрочного оздоровления финансовой системы, эффективная мера обеспечения повышения стандартов качества жизни и финансовой безопасности населения и будущих поколений граждан. Образовательные учреждения должны стать базой для организации финансово-экономического просвещения обучающихся.

ГБОУ СПО «Дубовский педагогический колледж» принял участие в конкурсе на соискание грантов для осуществления мероприятий, направленных на повышение финансовой грамотности и финансового образования молодежи. Результатом инициативы стали разработка проекта «Финансовая грамотность молодежи – будущее Рос-

сии» и получение гранта. В настоящее время педагогический коллектив колледжа совместно с социальными партнерами реализует программу финансово-экономического просвещения будущих специалистов.

Цель проекта – развитие у обучающихся компетенций, необходимых для управления личными финансами и проведения мероприятий по повышению уровня финансово-экономической осведомленности различных групп населения.

Задачи проекта:

1. Общая ориентация и мотивация молодых людей на повышение собственной финансовой грамотности.
2. Информирование об источниках повышения финансово-экономической компетентности.
3. Повышение уровня осведомленности обучающихся по различным аспектам финансовой грамотности.
4. Формирование у будущих специалистов готовности к трансляции финансово-экономических знаний различным целевым аудиториям.
5. Развитие у молодых людей творческого потенциала, социальной активности, коммуникативной компетентности.

В ходе реализации проекта на базе колледжа организуется согласованное взаимодействие широкого круга специалистов различных учреждений и организаций: пенсионного фонда, налоговой службы, службы занятости, банков, страховых компаний и проч. Таким образом, проводниками идей финансовой грамотности выступают профессионалы.

Закрепление учебного материала, изученного в ходе организуемых специалистами теоретических семинаров и в процессе самостоятельной работы обучающихся, отработка практических умений предполагают: участие молодых людей в деловых играх, творческих конкурсах, коллективно-творческих делах, интерактивных проектах. Разработку сценариев активных форм обучения и организацию практических занятий осуществляют высококвалифицированные преподаватели и методисты колледжа, что позволяет обеспечить высокий уровень результативности обучающихся мероприятий.

Проект предусматривает реализацию комплекса мероприятий по повышению уровня финансовой грамотности обучающихся колледжа. Программа рассчитана на учебный год и реализуется в рамках внеурочной деятельности.

Введение молодых людей в проблемы финансовой грамотности осуществлялось путем проведения лекции «Финансовая грамотность –

основа финансовой успешности» и практического занятия, направленного на формирование у обучающихся компетенций, связанных с поиском информации, анализом и планированием управления личным капиталом с помощью информационных технологий.

На изучение каждой темы программы («Денежно-кредитная система в России», «Налоги, их виды, функции. Имущественные налоговые выплаты», «Пенсионное обеспечение в России» и др.) отводится один месяц. Логика изучения тем следующая:

- первичная диагностика уровня осведомленности обучающихся по конкретным аспектам финансовой грамотности;
- теоретические занятия, проводимые специалистами;
- самостоятельная работа обучающихся;
- практикумы по вопросам получения финансовых услуг, управления личными финансами, защите прав потребителей;
- итоговая диагностика уровня осведомленности обучающихся по теме.

На заключительном этапе обучения проводится тематический лагерный сбор «Формула финансового успеха, или Просто о сложном». Имитация образа жизни в лагере предполагает «интенсивное погружение» обучающихся в финансово-экономические проблемы.

Для организации работы «отрядов» формируются службы: административная, педагогическая, информационная, методическая, экспертная. Ежедневно осуществляется «погружение» обучающихся в проблемы пользования банковскими услугами, защиты прав потребителя, осуществления пенсионных накоплений, страхования.

Мероприятия сбора объединены тематически и развивают единый игровой сюжет: отряды ведут поиск «формулы финансового успеха» (по мотивам художественного фильма «Формула любви» режиссера М. Захарова). Для эмоционального насыщения игры используются элементы театрализации: отрицательные герои (граф Калиостро и его сообщники) пытаются обмануть участников проекта, попадают в комические ситуации.

На организационном этапе каждый отряд получает стартовый капитал в виде специальной валюты («дубков») для разумного распоряжения с целью приумножения своих средств. «Деньги» используются в соответствии с перечнем доходных и расходных статей. Задача отрядов – заработать максимальное количество «дубков» в ходе анализа и решения конкретных экономических ситуаций, выполнения творческих заданий. Для этого им необходимо посетить обучающие семинары, практикумы и мастер-классы специалистов. В ходе игры отряды ведут учёт «доходов» и «расходов». «Доходная часть» скла-



дывается из оценок за работу на семинарах и практикумах, за участие в вечернем деле и прибыли от «инвестирования». Возможные варианты «инвестирования»: банковский вклад, приобретение акций, размещение денег в пенсионных фондах, отчисление на благотворительность. Игроки могут стать участниками случайного события (получить «наследство» или «счёт» с увеличенной оплатой за ЖКХ). Эксперты оценивают: активность участников, грамотность употребления терминов, правильность выполнения заданий, креативность, умение работать в команде. Выигрывает отряд, заработавший больше «денег». По итогам игры проходит награждение победителей (дипломы, ценные подарки).

Все мероприятия проекта освещает информационная служба, специалисты пресс-центра ведут хронику событий готовят статьи, репортажи, фотосессии для внутреннего освещения мероприятий тематического сбора и внешних публикаций в средствах массовой информации Дубовского муниципального района. Отчеты о проекте регулярно размещаются на сайте колледжа.

Участвуя в проекте, молодые люди учатся планировать личный бюджет и распоряжаться денежными средствами. В активную лексику обучающихся вводится специальная финансово-экономическая терминология. Многообразие социальных ролей, в которых побывают участники проекта, позволит им приобрести опыт принятия решений в различных ситуациях, требующих финансовых знаний как основы разумного финансового поведения. Мероприятия проекта нацелены не только на повышение уровня финансовой грамотности, но и на подготовку будущих специалистов к проведению просветительской работы с различными группами населения.

#### Литература

1. Долгосрочная областная целевая программа «Повышение уровня финансовой грамотности населения и развитие финансового образования в Волгоградской области».
2. Липсиц, И.В. Введение в экономику и бизнес: учебн. для средних специальных учебных заведений / И.В. Липсиц. – М.: Вита-пресс. – 2007.

## **РАЗВИТИЕ КАДРОВЫХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**КВАСКОВ Л.М., МЕШКОВА Н.Н.**

Россия, г. Чебоксары, Чебоксарский машиностроительный техникум

В настоящее время Чебоксарский машиностроительный техникум продолжает реализацию инновационной образовательной программы «Создание образовательно-производственного комплекса интегрированной двухуровневой подготовки кадров в системе непрерывного профессионального образования для высокотехнологичных производств» (победитель приоритетного национального проекта «Образование» в 2009 году). Стратегической целью программы является кадровое обеспечение регионального рынка труда высококвалифицированными рабочими и специалистами среднего звена.

Вместе с тем подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов для высокотехнологичных производств, введение в образовательный процесс профессиональных учебных заведений с 2011 года федерального государственного образовательного стандарта не мыслимы без нового уровня квалификации педагога.

Современный преподаватель или мастер производственного обучения (п/о) профессионального образовательного учреждения должен иметь образование не только высшее, но и соответствующее профилю преподаваемой дисциплины (модуля), он должен быть знающим, ищущим, критически мыслящим, свободно ориентирующимся в быстро меняющемся обществе специалистов. Для педагога, отвечающего за освоение обучающимися профессионального цикла, становится обязательным владение инновационными технологиями обучения, а также опыт деятельности в организациях соответствующей профессиональной сферы.

В этом случае немаловажное значение приобретает системный подход в области повышения профессиональных компетенций педагогов, это позволяет обеспечивать развитие кадрового потенциала техникума в соответствии с современными требованиями к подготовке специалистов.

Профессия педагога предполагает непрерывное образование, в том числе и его самообразование. Это, прежде всего, актуально для профессионального учебного заведения, где работник должен быть не только инженером (как в нашем случае), но и квалифицированным преподавателем или мастером п/о (как правило, профессия педагога в этом случае вторична), то есть иметь определенную профессионально-

педагогическую компетентность.

Таким образом, приобретает актуальное значение дополнительное образование, обеспечивающее целенаправленное повышение квалификации и/или переподготовку преподавателей и мастеров п/о профессионального учебного заведения. В Чувашской Республике эту миссию успешно выполняют такие образовательные учреждения дополнительного профессионального образования, как: Чувашский республиканский институт образования и Учебно-методический центр Минобразования Чувашии, в силу того, что им присуще гибкость к изменениям, ориентация на существующий спрос, индивидуализация обучения, позволяющая персонифицировать содержание программ и максимально приблизить их к нуждам слушателей, ориентация на последние достижения науки, использование эффективных образовательных технологий.

Как известно, содержание педагогического образования рассматривается как единство знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Педагог вправе осознавать себя настоящим профессионалом, если у него достаточно умений, чтобы не только спланировать один урок или мероприятие по заданному образцу, а самостоятельно выстроить весь учебный процесс. Это означает, что основными профессиональными умениями для работы педагога в новой технологии являются проектировочные – умение планировать обучение на год, на полгода, разрабатывать планы проведения уроков. Успешность применения нового зависит не от того, способен ли педагог применить на практике определенный метод, а в большей степени от того, насколько правильно он его применяет в определенном контексте: на данном этапе обучения, при решении конкретной задачи, в работе с конкретными обучающимися. В развитии профессиональных умений, осуществляемых именно в этом направлении, играет большую роль корпоративное обучение. Формы повышения квалификации внутри техникума разнообразны: открытые уроки и внеклассные мероприятия, мастер-классы, взаимопосещения занятий, семинары, творческие отчеты, тренинги, заседания педагогического и методического советов, Школа молодого педагога, Школа педагогического мастерства, различные конкурсы профессионального мастерства и др.

Особое место в формировании профессиональных умений педагога является его инновационная деятельность, которая может быть представлена в различных формах: в обобщении передового опыта, его использование в собственной педагогической деятельности, апробации чужих разработок, внесении собственных идейно-

содержательных форм обучения и воспитания, и наконец, проведении самостоятельного исследования или руководство исследовательской деятельностью обучающихся.

В то же время нельзя забывать и о важной роли стажировки на предприятиях и в организациях в становлении профессионализма педагога – это ознакомление с новой техникой и новыми технологиями, это предупреждение и преодоление ошибок и затруднений в профессиональной деятельности. Такая форма повышения квалификации в настоящее время тем более актуальна, что в настоящее время техникум активно проводит модернизацию своей материально-технической базы за счёт приобретенного в рамках приоритетного национального проекта «Образование» нового высокотехнологичного оборудования. В части организации стажерских площадок для педагогов образовательное учреждение успешно сотрудничает с ОАО «Промтрактор», ЗАО ЧЗСЭ «Электросила» и с другими предприятиями. А более широкое внедрение в образовательный процесс ИКТ технологий уже сегодня позволяет педагогам повышать свою квалификацию через дистанционное обучение, например, в Нижегородском институте развития образования.

Особое внимание в техникуме уделяется развитию педагогической инициативы преподавателей и мастеров п/о. Стимулирование их творческой активности по повышению собственного профессионального уровня, осмысление ими индивидуального практического опыта эффективнее происходит через организацию работы педагогов над единой методической темой, во временных творческих группах, проведение смотров-конкурсов «Преподаватель года», «Профессионал года», «Лучший открытый урок», методических разработок, мастер-классов, обобщение актуального педагогического опыта работы.

А через реализацию системы оплаты труда, учитывающей качество и результативность деятельности, закрепляющей кадры, происходит поддержание и поощрение творческого профессионального поиска педагогического персонала.

Предлагаемая нами система повышения квалификации (рис.1) позволяет педагогу не только повысить свой статус, мотивацию к профессиональному развитию, достичь большего признания, но и освоить новые функции, войти в должность, адаптироваться в коллективе, внедрять новые образовательные технологии.

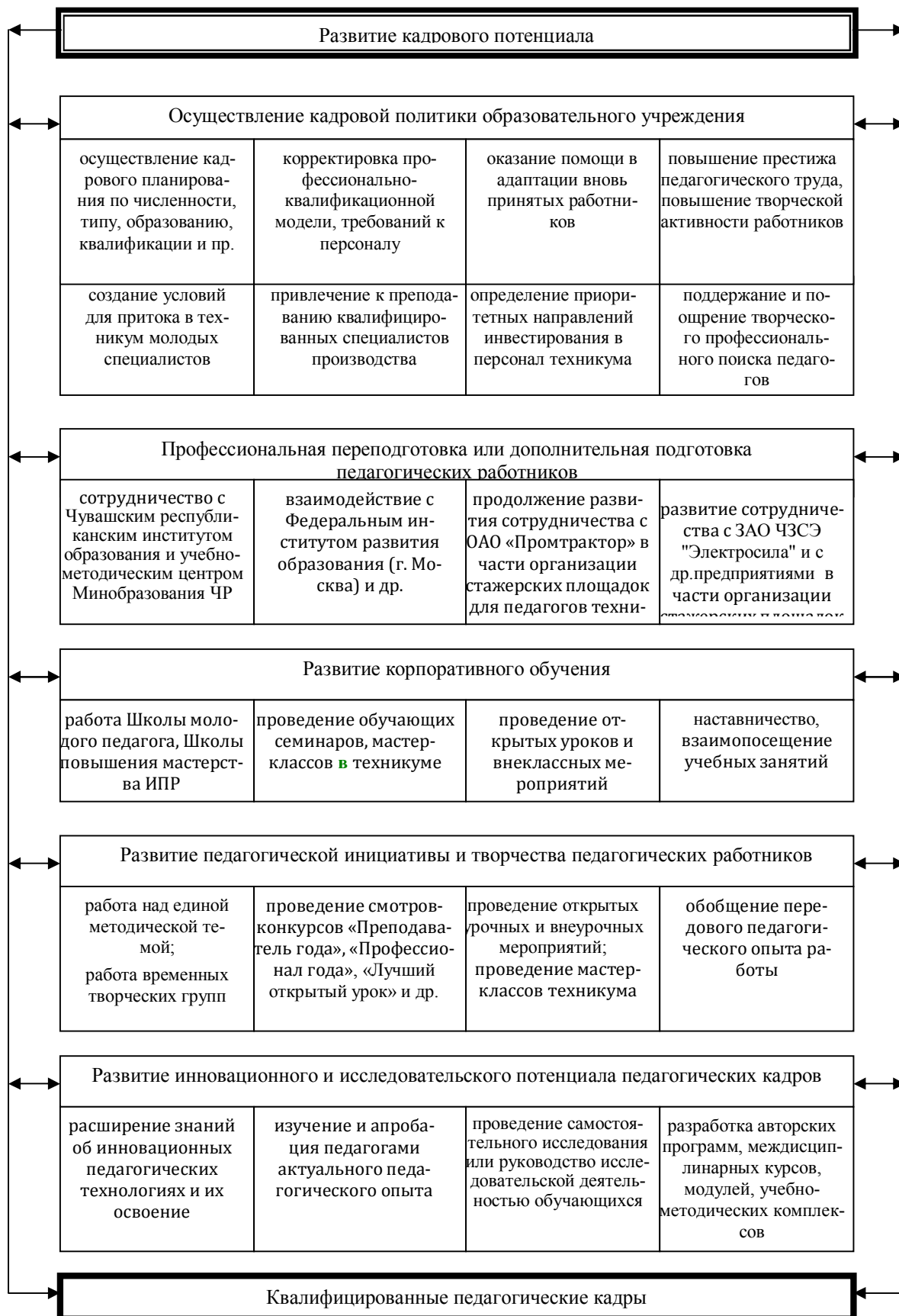


Рис.1 Схема системы развития кадровых ресурсов Чебоксарского машиностроительного техникума

# **ОТ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ К СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ. СТРАТЕГИЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ – СТРАТЕГИЯ КАЧЕСТВА**

**СИСИНА Е.А.**

Россия, с. Агаповка Челябинской обл.,  
Муниципальное общеобразовательное учреждение Агаповская  
средняя общеобразовательная школа № 1 им. П.А. Скачкова

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет образование как важнейшую жизненную ценность, главный фактор развития. В контексте «Концепции 2020» представление о качестве жизни человека также неотделимо от качества его образования. Исходя из этой взаимосвязи, качество образования можно рассматривать как средство социализации личности, предполагающей реализацию ее основополагающих потребностей при активном взаимодействии с социумом.

Данный подход, закрепленный в стратегически значимых документах, нацеливает образовательное учреждение на выбор стратегии качества. При этом специфика сферы образования такова, что цели опережающего развития требуют коренных изменений в настоящем, переориентации всех процессов образовательной системы на решение поставленных задач.

Особую остроту проблема управления качеством образования приобретает в связи с подготовкой к введению федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения (ФГОС). Проектирование ШСОКО является одним из главных направлений в рамках подготовки к введению ФГОС и реализации инициативы «Наша новая школа».

В этих условиях программа развития МОУ Агаповская СОШ № 1 имени П.А. Скачкова Агаповского муниципального района Челябинской области предусматривает создание механизмов управления качеством образования, которые базируются на школьной системе оценки качества образования (ШСОКО). При этом создание системы оценки качества образования рассматривается как проект, обеспечивающий эффективную реализацию всех направлений развития школы: «Образование», «Социализация личности», «Здоровье».

Целью Концепции системы оценки качества образования в МОУ Агаповская СОШ № 1 имени П.А. Скачкова (далее Концепция) является описание модели ШСОКО, определение основных принци-

пов, содержания и механизмов функционирования системы оценки качества образования.

Политика качества в школе

Общие положения Концепции

Подходы к оценке качества образования, изложенные в Концепции, соотносятся с требованиями ФГОС начального общего образования и учитывает подходы к проектированию ФГОС на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования.

ШСОКО преемственно связано с МСОКО (муниципальная система оценки качества образования) и является одним из ее структурных элементов.

Преемственность с МСОКО обеспечивается:

? опорой на единую нормативную базу;

? преемственностью научно-терминологического аппарата;

? структурными компонентами (информационно-справочной и информационно-оценочной подсистемами);

? инвариантом критериев и параметров оценки;

? эталонными показателями.

Специфика ШСОКО предполагает:

? ориентацию на процессный подход к оценке качества образования;

? наличие школьного компонента в требованиях к результатам образовательной деятельности;

? перечень параметров оценки, ориентированный на выявлении качества основных рабочих процессов;

? наличие целевых (планируемых) показателей параметров, сопоставление имеющихся показателей с планируемыми;

? механизм управления качеством образования.

Под качеством образования в модели ШСОКО подразумевается комплексная характеристика, соответствие деятельности образовательного учреждения установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) в соответствии с интересами личности, общества и государства.

Оценка качества образования подразумевает определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия достигаемых образовательных результатов, характеристик обеспечивающих их процессов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Следовательно, школьная система оценки качества образования (ШСОКО) – это совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур

(внутренних и внешних), обеспечивающих оценку результатов образовательной деятельности, состояния процессов, управление процессами.

Исходя из требований ФГОС второго поколения, понятие результаты образовательной деятельности обучающихся предполагает предметные, метапредметные и личностные результаты освоения основной образовательной программы.

Предполагается, что качество результатов деятельности образовательного учреждения обеспечивается качеством процессов, протекающих в нем, и качеством управления ими.

Проектирование и разработка ШСОКО является основным этапом построения менеджмента качества в школе, который предполагает скоординированную деятельность по руководству и управлению организацией применительно к качеству. Перейдя в режим функционирования, ШСОКО становится основной частью системы менеджмента качества. В узком смысле управление качеством образования – это управление качеством образовательного процесса и других видов деятельности, обеспечивающих формирование компетенций обучающихся и выпускников школы.

Цели в области качества в МОУ Агаповская СОШ № 1 имени П.А. Скачкова определены исходя из миссии образовательного учреждения: «Достойное образование – успешная карьера».

Цели школы в области качества:

? предоставление образовательных услуг, имеющих личностно-ориентированную направленность и отвечающих философии непрерывного образования;

? создание условий для осуществления образовательного процесса, повышающих его эффективность, отвечающих требованиям безопасности и комфортности, способствующих сохранению и укреплению здоровья обучающихся;

? достижение результатов образования, выраженных через модель выпускника школы;

? высокоэффективная организация управления общеобразовательным учреждением;

? постоянное улучшение школы как образовательной системы.

Цели и задачи, принципы проектирования и функционирования ШСОКО

Целями школьной системы оценки качества образования являются:



1) получение объективной информации о состоянии качества образования в школе, о тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;

2) создание условий для принятия обоснованных управленческих решений;

3) обеспечение высокой конкурентоспособности школы на рынке образовательных услуг за счет высокого качества образовательного процесса, подготовки выпускников с высоким уровнем знаний, навыков, компетенций, принципиальной гражданской позицией и устойчивыми морально-этическими качествами.

Задачи функционирования ШСОКО:

1) в целях получения объективной информации о состоянии качества образования в школе:

– формирование системы критериев и параметров, позволяющих отследить результативность образовательной деятельности, качество процессов и качество их организации.

– проведение диагностики интеллектуального уровня и других образовательных возможностей обучающихся;

2) в целях создания условий для принятия обоснованных управленческих решений;

– введение системы мониторинга по показателям школьной системы оценки качества образования;

– информационно-аналитическое обеспечение управленческой деятельности;

3) в целях обеспечения высокой конкурентоспособности школы на рынке образовательных услуг

– выявление социального заказа на качество образования;

– создание механизма регулирования качества образования в соответствии с показателями ШСОКО;

– создание условий для формирования компетентности педагогов в области педагогических измерений;

– обеспечение условий для самоконтроля, самооценки и самокоррекции результатов учебной и внеучебной деятельности обучающихся;

– создание системы информирования заинтересованных сторон о качестве образования в школе.

В основу организации ШСОКО положен ряд принципов.

1. Ориентация на потребителя.

Как образовательное учреждение школа зависит от своих потребителей, в качестве которых выступает общество в целом, государство в лице Министерства образования и науки РФ, работодатели, вузы,

обучающиеся и их семьи и др. Интегрированные ожидания и требования различных сторон составляют социальный заказ на качество образования. Его выявление и выполнение является важнейшей задачей школы.

## 2. Концептуальная преемственность с МСОКО.

ШСОКО, соотносится с тем уровнем иерархии оценки качества образования, на котором возможна оценка достижений конкретного ученика и деятельности конкретного учителя. Осуществляя эту оценку, ШСОКО тем самым выполняет важную функцию МСОКО. Преемственность в данном контексте проявляется как через определение общих с МСОКО подходов, так и через разграничение полномочий и функций.

## 3. Лидерство руководства при сохранении государственно-общественного характера управления школой.

Директор школы обеспечивает единство целей и направлений деятельности учреждения, инициирует мероприятия по разработке политики и целей в области качества, процессов стратегического планирования, контроля функционирования ШСОКО и всей системы менеджмента качества. При этом определение стратегических ориентиров базируется на социальном заказе, который формируется через взаимодействие, при их непосредственном участии.

## 4. Вовлечение сотрудников.

Основу образовательного учреждения составляют сотрудники всех уровней. Их положительная мотивация, вовлечение в улучшение деятельности учреждения и рациональное использование их потенциала дают возможность добиться необходимых результатов.

## 5. Процессно-ориентированный подход.

Предполагается, что желаемый результат достигается эффективнее, если различными видами деятельности управлять как процессом. Это приводит к необходимости инвентаризации всех жизненно важных процессов образовательного учреждения, определению ответственных за процессы и документальной регламентации процессов.

## 6. Принятие решений, основанное на фактах и данных.

Система сбора и анализа информации необходима для принятия управленческих решений. Такая информация включает все установленные и «измеряемые» показатели качества всех рабочих процессов и результатов деятельности школы и анализируется на их степень соответствия достижения целей, определенных в программе развития школы.

## 7. Направленности на постоянное улучшение качества процессов и результатов.

Постоянное улучшение деятельности школы понимается как ее неизменная цель.

#### 8. Социальное партнерство.

В школе сформирована система социального партнерства, которая направлена на расширение образовательного пространства, расширение ресурсной базы, повышение эффективности управления. Удовлетворенность социальных партнеров качеством образования является важнейшим параметром школьной системы оценки качества образования.

Модель школьной системы оценки качества образования.

ШСОКО включает в себя две согласованные между собой системы оценок: внешнюю оценку (или оценку, осуществляемую внешними по отношению к школе службами) и внутреннюю оценку (или оценку, осуществляемую самой школой (обучающимися, педагогами, администрацией)). При этом именно внешняя оценка задаёт общее понимание того, что подлежит оценке; как – в каких форматах, с помощью каких заданий наиболее целесообразно вести оценку; какие ответы следует (или допустимо) считать верными.

Внутренняя оценка строится на той же содержательной и критериальной основе, что и внешняя, – на основе планируемых результатов освоения образовательной программы школы. Согласованность внутренней и внешней оценки повышает доверие к внутренней оценке, позволяет сделать её более надёжной, способствует повышению качества и эффективности управления им. В частности, становится возможным использовать накопленную в ходе текущего образовательного процесса оценку, представленную, например, в форме портфеля достижений, для итоговой оценки выпускников, для оценки динамики индивидуальных образовательных достижений обучающихся.

Объектами оценки в рамках ШСОКО являются:

- характеристики процессов, обеспечивающих достижение результатов;
- результаты учебной и внеучебной деятельности (образовательного процесса),
- управление деятельностью (процессами).

Предметы оценки (представлены в соответствии с перечнем объектов):

- образовательные услуги, условия и ресурсное обеспечение образовательного процесса (материально-техническое, финансовое, информационное, кадровое обеспечение);
- ключевые знания, умения и навыки, метапредметные и предметные компетенции, социальный опыт;

– характер и результаты управления процессами.

Модель ШСОКО, основанная на процессном подходе, будучи обобщенным изображением объекта, отражает подлежащие оценке основные рабочие процессы. Они в свою очередь вписаны в цикл управленческих действий, нацеленный на постоянное улучшение, которое предполагает школьная система менеджмента качества.



Рис. 1. Цикл управленческих действий

Критериями оценки качества образования (признаки, на основании которых оценивается качество общего образования) является:

1. Адекватность отражения потребности личности, общества и государства, закрепленные в государственных стандартах, перечню образовательных услуг.

2. Соответствие условий реализации общеобразовательных программ начального, основного общего и среднего (полного) общего образования требованиям стандартов (включая ресурсное обеспечение образовательного процесса).

3. Достижимые учащимися результаты освоения основных общеобразовательных программ и их соответствие планируемым результатам в соответствии с требованиями стандартов.

ШСОКО имеет две подсистемы показателей: информационно-справочную и информационно-оценочную.

– Основные задачи информационно-справочной подсистемы – получение, аккумулирование и хранение достоверной информации о качестве образования в ОУ по заданной системе показателей, транспортировка данных об образовательном учреждении в муниципальную систему оценки качества образования (МСОКО).

– Задачи информационно-оценочной подсистемы – анализ и интерпретация данных, извлекаемых из информационно-справочной подсистемы, выработка на основе анализа предложений для принятия обоснованных управленческих решений, прогнозирование развития наметившихся тенденций, информационное обеспечение потребителей результатов ШСОКО.

Последовательность управленческих действий, нацеленных на постоянное улучшение системы оценки качества образования и (впоследствии) системы менеджмента качества, соответствует классическому управленческому PDCA – циклу.

Цикл Э. Деминга PDCA «Plan – Do – Check – Act» («Планирование – Выполнение – Проверка – Действие по улучшению системы качества») – никогда не заканчивающийся цикл, который реализуется на всех фазах рабочих процессов и на всех уровнях учреждения. Оценка качества образования связана с третьей стадией цикла – «Проверка», за ней следует «Действие по улучшению», предпринятое как управленческое решение.

Оценка процесса как последовательность взаимосвязанных и взаимодействующих действий, преобразующих входы в выходы и создающая ценность для потребителя, – одна из сложных управленческих задач вследствие многообразия процессов, постоянного их видоизменения, многофакторности и т.д.

Однако при всех видоизменениях и влияниях процесс имеет набор устойчивых проявлений, которые можно выделить как точки контроля и охарактеризовать количественно и качественно. Это начальное состояние объекта оценки, использование ресурсов для изменения объекта, оценка изменения объекта за определенный период, итоговая оценка изменения объекта. Выделение процесса и описание его протекания, параметров, возможностей, определение его subprocessов и точек взаимодействия с другими процессами является идентификацией процесса. Идентифицированный процесс описывается в информационной карте процесса, где указывается информация об основных атрибутах процесса:

– цели процесса;

- измерение и анализ процесса;
- мероприятия для достижения целей (улучшения) процесса;
- взаимодействия процесса (поставщики/ потребители);
- ресурсы процесса;
- документы управления процессом.

Например, оценка процесса «Реализация образовательной программы» предполагает установление его показателей по следующим параметрам: стартовая диагностика личностных характеристик, предметных результатов, метапредметных результатов – оценка использования методов и приемов обучения – оценка эффективности урока – оценка результатов урочной и внеурочной деятельности за четверть – оценка результатов урочной и внеурочной деятельности за год – оценка результатов урочной и внеурочной деятельности по итогам освоения образовательной программы.

Таким образом, оценить процесс – это значит:

Описать процесс, установить его параметры, т.е. – идентифицировать процессы и подпроцессы.

Выявить его контрольные точки в качестве параметров оценки.

Установить уровни качества процесса в контрольных точках.

Измерить показатели в контрольных точках.

Соотнести с целевыми и эталонными показателями.

Психологическая диагностика как ориентир в оценке индивидуальных достижений обучающихся

Реализация личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе и оценка качества образовательного процесса с позиций удовлетворения потребностей личности, предполагает обязательную диагностику психологических особенностей каждого обучающегося. Только при таком условии возможно целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение обучающегося и реализация требований ФГОС начального общего образования и проектируемых ФГОС последующих ступеней.

Для проведения психологической диагностики и последующего мониторинга предполагается использование комплекс методик, прошедших успешную апробацию в рамках национального проекта «Образование» 2005 – 2009г. по темам «Психологическое сопровождение профилирования обучения в старших классах» и «Создание методов комплексной диагностики и формирования общей одаренности учащихся как условия повышения мобильности личности и выбора профиля обучения».

Мероприятия по проектированию и разработке ШСОКО.

Проектирование ШСОКО и ее разработка предполагает ряд мероприятий:

Формирование рабочей группы по проектированию ШСОКО.

Дальнейшая разработка модели ШСОКО (определение и описание рабочих процессов, составление идентификационных карт, разработка электронных шаблонов для сбора информации, определение перечня параметров, характеристик результативности, эффективности и качества процессов).

Назначение ответственных за осуществление процессов (под-процессов), сбор и обработку информации.

Подготовка программы разработки и реализация проекта ШСОКО»;

Проведение внутреннего аудита качества (первоначальные замеры).

Разработка диагностических карт «Анализ урока», «Уровень использования ИКТ в процессе обучения» и др.

Разработка контрольных работ (для начального и заключительного этапов мониторинга) в соответствии с требованиями ФГОС.

Разработка анкеты для изучения степени удовлетворенности родителей и других участников образовательного процесса качеством образования.

Проведение обучающих семинаров для педагогов, работающих в соответствии с ШСОКО.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ – ГЛАВНЫЙ ОРИЕНТИР В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**ИВАНОВА С.В.**

Россия, Респ. Башкортостан, г. Белебей,  
Белебеевский педагогический колледж

Перед образовательной системой сегодня поставлены качественно иные цели и задачи, которые определяются продиктованным социальным заказом, новой моделью специалиста и профессионала. Востребованными становятся учителя, способные организовывать свою профессиональную деятельность в постоянно изменяющихся социокультурных условиях: мобильные, компетентные, конкурентоспособные на рынке труда.

Все перечисленные качества специалиста – требования времени, зафиксированные во многих, стратегически важных, документах. Так, начало таким перетрубациям в образовании положило подписанное Россией Болонское соглашение, обеспечивающее вхождение Российской Федерации в Европейское образовательное пространство. Новых подходов к образованию требуют внедряемые Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, как для профессиональных учебных заведений, так и для общеобразовательных школ и т.д.

Современные требования к результатам образования меняют акценты, расставленные над содержанием и структурой профессионально-педагогической подготовки, требуя одновременно внесения корректив в его парадигму.

Анализ сложившейся в образовании ситуации демонстрирует показал, что в развитии два, прочно утвердившихся в образовании вектора: 1) переход от статичных элементов и связей к гибким, подвижным формам; 2) «образование без границ», получаемое человеком в той или иной форме в течение всей его жизни, независимо от возраста и профессии (В.А. Садовничий, А.А. Фурсенко, Ю.В. Шленов).

Отсюда следует, что мы, как преподаватели будущих учителей, с одной стороны, должны обеспечить реализацию вышеназванных тенденций в образовательном пространстве колледжа; с другой – подготовить специалистов, способных создать условия непрерывного образования школьника, и готовых к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями общества.

Возникает противоречие между устоявшейся системой образования, не адекватной современным требованиям и новым социальным заказом. Из противоречия возникает проблема обновления образовательного пространства, обеспечивающего реализацию обозначенных тенденций, решение которой мы начали с изучения психолого-педагогической литературы по вопросам:

– общетеоретические и методологические аспекты непрерывного образования (В.И. Байденко, М.Я. Вейт, Л.Г. Викторовой, А.П. Владиславлева, А.С. Гаязова, Г.И. Гайсиной, А.А. Горохова, О.В. Купцова, В.С. Леднева, А.М. Новикова, П.Н. Новикова, Б.Г. Огамянц, Н.С. Розова, А.И. Субетто и др. исследователей);

– философские основания преемственности образования (В.Г. Афанасьева, А.В. Брушлинского, Б.С. Гершунского, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, Н.Д. Никандрова и др.);



– преемственность образования как общедидактическая проблема (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, А.В. Батаршев, Ш.И. Ганелин, А.К. Громцева, Л.П. Депенчук, А.Д. Жижина, В.И. Загвязинский, В.В. Зайцев, И.Д. Зверев, Л.Я. Зорина, В.Г. Иванов, И.И. Ильясов, Ю.А. Кустов, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.Г. Мороз и др.);

– преемственность на этапе перехода от общего образования к профессиональному (Р.М. Асадуллин, С.И. Архангельский, К.Ш. Ахияров, Е.П. Белозерцев, З.М. Большакова, А.А. Вербицкий, С.М. Годник, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Н.В. Кузнецова, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Х.Х. Лукманова, Н.Е. Мажар, М.И. Махмутов, И.А. Невский, М.Н. Скаткин, Э.Ш. Хамитов и др.).

Кроме того, была изучена литература, раскрывающая сущность антропологического (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, В.С. Ильин, Г.П. Щедровицкий); синергетического (Н.А. Галеева, В.М. Коротков, А.Е. Резанович, Л.И. Уманский); деятельностного (О.А. Абдуллина, М.И. Дьяченко, В.П. Зинченко, А.Н. Ковалев, В.А. Крутецкий, М.М. Князев, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Д.А. Ошанин, С.Л. Рубинштейн, Ю.С. Ценч, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков); личностно-ориентированного (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, И.А. Агеева, Л.И. Божович, В.П. Зинченко, А.Г. Ковалев, В.С. Мухин, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Ю.С. Ценч, В.Э. Чудновский, И.С. Якиманская) подходов.

Анализ изученной литературы показал, что при подготовке специалиста, соответствующего по своим показателям всем, предъявляемым современным требованиям, главным ориентиром должно стать формирование организаторских способностей будущих учителей. Сформированность последних, на наш взгляд, отразится на проявлении будущим учителем профессиональной мобильности и гибкости в осуществлении профессиональной деятельности.

В связи с этим, дальнейшие наши усилия в построении нового образовательного пространства были направлены на формирование, в рамках образовательного пространства педагогического колледжа, организаторских способностей.

Определение психолого-педагогических условий формирования организаторских способностей будущего учителя мы начали с изучения работ, посвященных: формированию способностей вообще (О.А. Абдуллиной, А.В. Батаршева, Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.А. Голубевой, В.П. Зинченко, А.Н. Ковалева, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др.); изучающих процесс формирования педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов,

В.А. Крутецкий и т.д.); проблему формирования организаторских способностей (А.Н.Ковалев, И.С. Мангутов, В.Н. Мясищев, Д.А. Ошанин, Л.И. Уманский); наконец, раскрывающих сущность процесса формирования педагогических организаторских способностей (А.Алексеев, Н.В. Кузьмина, Н.Б. Крылова, А.К. Маркова, В. Шепель и др.).

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что формирование организаторских способностей – процесс многоаспектный, выстраивающийся на взаимообусловленных принципах: антропологического, системного, синергетического, личностно-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов.

Поскольку разные подходы (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.) к пониманию содержания понятия «способности» вообще сводятся воедино в том, что способности определяют деятельность и проявляются в ней, большой интерес в поиске путей обновления содержания образования (через формирование организаторских способностей) мы проявили к определению условий осуществления организаторской деятельности будущими учителями.

С этой целью сначала нами были изучены сущностные характеристики обозначенной деятельности. Ретроспектива содержания понятия «организаторская деятельность» (А.Л. Карпова, А.Н. Ковалев, А.В. Косов, А.С. Крикунов, В.С. Кузнецова, А.Н. Лутошкин, И.С. Мангутов, Т.В. Невская, В.Ю. Озира, И.Л. Руденко, В.Н. Тарасюк, Л.И. Уманский, Г.И. Якушева и т.д.) показала ее выраженность в «активности психики человека и процессе его взаимодействия с социальной средой», обеспечивающей «эффективность одного из видов целевой деятельности, во имя эффективности которой совершается организация» [3; с. 63].

Таким образом, организаторская деятельность – стала ведущим условием формирования соответствующих способностей. Тренировку в осуществлении организаторской деятельности мы, как правило, начинаем с создания искусственных ситуаций, требующих применения и отработки техники самоорганизации (П.М. Керженцев, Р.В. Овчарова), как начальной ступени ее выполнения.

Реализацию этой работы мы начинаем проводить со студентами первого и продолжаем со студентами второго курса. Для этого разрабатывается алгоритм самоорганизации, представленный несколькими этапами. Первый из них – постановка целей, представляющая собой явные и скрытые потребности в осуществлении деятельности; интересы, выраженные в направленности личности. Второй этап – планирование – требует от будущего специалиста концентрации внимания на

важных делах, установки реалистичных сроков, создания резервов времени, избавления от стрессов и повышения эффективности [2; с. 191]. Третий – представляет собой этап принятия решений, предполагающий установление целеориентированных и однозначных приоритетов, позволяющих: планомерно вести дела, выполнять срочную работу к установленному времени, регулировать перерывы в работе, проверять степень срочности, определять альтернативные решения, учитывать возможность делегирования полномочий другим, избегать конфликтов со своими целями и другими людьми. Принятие решений инициирует непосредственную организацию и исполнение, предполагающие объединение энергии и активности и направление их на достижение поставленной цели. Завершающим этапом организации, является контроль. Он предусматривает:

- осмысление физического состояния;
- сравнение запланированного с достигнутым;
- корректировку по установленным отклонениям [2; с. 196].

Следуя основному правилу самоменеджмента, в центре перечисленных этапов находится информация и коммуникация, что, на наш взгляд, подчеркивает социальную обусловленность содержания процесса самоменеджмента и определяет средства его осуществления: самоанализ и рефлексия собственных действий [2; с. 187].

Следующим шагом в подготовке к формированию организаторских способностей через осуществление соответствующей деятельности является перманентное включение студентов в непосредственный процесс ее выполнения. Это позволяет упражняться в ней будущим специалистам (по обоюдному мнению А.И. Матусик, В.М. Коротова, В.Д. Сапоровской, Н. Юсуповой, А.М. Розке, В.П. Бедерхановой упражнение – основной метод формирования организаторской деятельности). Ведущими средствами при этом соответственно выступают: самостоятельность студентов в организации уроков (Л.А. Венгер, М.Г. Гарина, В.И. Каган); обучение их методам организации (В.М. Минияров); включение студентов в организацию и проведение общественно значимой деятельности (И.П. Иванов, Т.К. Конников, В.Н. Николаев, Л.И. Уманский).

Эффективность упражнения зависит от заинтересованности студентов в осуществлении педагогической организаторской деятельности. Отсюда, третьим шагом нашего процесса выступают: ориентированность образовательного пространства педагогического колледжа на формирование у студентов положительной мотивации к осуществлению педагогической организаторской деятельности и формирование личностной и профессиональной направленности (Б.П. Ересь,

Г.М. Курдюмова, Т.Г. Михалева, А.В. Никитин) учителя-организатора. Реализация этого условия, на наш взгляд, возможна при формировании:

а) интереса (Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.Е. Данилова, И.В. Дубровина, Г. Мелхорн, К.К. Платонов, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейн) к ее осуществлению;

б) положительных эмоций (О.О. Киселева, В.А. Крутецкий) и отношения (Л.С. Выготский, Е.Е. Данилова, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан) к ней. В связи с этим встает необходимость имитации реального педагогического процесса, сочетающего в себе как учебные, так и игровые моменты, позволяющие формировать организаторские способности в результате возникающих социальных отношений в условиях коллективной деятельности (В.М. Минияров).

Следующим условием, которое мы выделяем при формировании организаторских способностей является демонстрация и изучение предшествующего опыта подобной деятельности в сочетании с обучением в условиях постоянного обновления коллектива (Т.Г. Конникова, В.Н. Матусик, В.М. Минияров, В.Н. Николаев). Обоснование этого условия лежит в том, что, изучая передовой организаторский опыт, студент выбирает для себя то его содержание, которое адекватно логике развития будущего специалиста как субъекта организаторской деятельности. В свою очередь, постоянное развитие коллектива приводит к противоречию между освоенными субъектом способами, методами и формами организаторской деятельности и их не востребуемостью в новых условиях, связанных с изменениями, произошедшими в коллективе. Возникшая проблема приводит к поиску новых средств организации, что стимулирует процессы формирования самоорганизации и вновь упражняет в организаторской деятельности [1; с. 34–35].

Обобщая вышесказанное, мы пришли к выводу, что для формирования организаторских способностей в рамках образовательного процесса педагогического колледжа мы должны создать систему взаимосвязанных социальных, психологических и педагогических условий.

Встает проблема поиска форм и методов, с помощью которых мы можем обеспечить в образовательном процессе данные условия. В их выборе мы руководствовались работами А.Л. Карповой, А.В. Косова, С.В. Кошелевой, В.М. Миниярова, И.Л. Руденко, Р.М. Тепляковой и т.д. В результате наиболее целесообразной формой был выбран тренинг. А наиболее эффективными методами стали: групповая дискуссия, игра, кейс-метод, модерация, метод примера, медитативные методы, методы прогрессивного расслабления. То есть активные методы обучения.

После апробации программы формирования организаторских способностей в образовательном пространстве колледжа, в которой нашли отражение все, перечисленные выше, параметры, мы провели дополнительную диагностику испытуемых студентов. Целью изучения явилось определение качеств выпускника колледжа, соответствующих предъявляемым к нему требованиям, о которых мы говорили в начале нашей статьи. Результаты диагностики продемонстрировали положительную динамику в проявлении всех показателей, которых мы планировали достичь посредством формирования организаторских способностей.

Таким образом, выявленные в ходе проведенного исследования функции организаторских способностей в обновлении содержания образования, оправдали наши ожидания. Полученные результаты дают возможность в ходе дальнейшего изучения проблемы разработать дидактические ориентиры, которыми необходимо руководствоваться, конструируя содержание образования в целом.

#### Литература

1. Галеева, Н.А. Формирование организаторских способностей студентов ВУЗА во внеаудиторной деятельности / Н.А. Галеева: дис.... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
3. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьника / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 126 с.

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**ГУСЕВА А.В.**

Россия, г. Ростов Ярославской обл.,  
Ростовский педагогический колледж

В последнее десятилетие проблема профессионализации личности активно разрабатывается гуманитарными науками: психологией, педагогикой, акмеологией, социологией. Успешное решение проблемы связано с теоретическими достижениями в фундаментальных исследованиях по психологии личности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадри-

ков и др.), положением о взаимосвязи обучения и развития (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк и др.), а также разноплановыми прикладными исследованиями закономерностей формирования профессионализма (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Г.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Г.Ф. Никифоров, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.С. Романов и др.), подходами с позиций профессиональной пригодности (К.К. Платонов, К.М. Гуревич, Н.Д. Левитов и др.).

Готовностью занимались и разрабатывали идеи, связанные с ней, такие ученые как: М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата.

Изучались разные аспекты формирования подготовленности и психологической готовности личности в рамках педагогической и возрастной психологии (Е.М. Борисова, С.Г. Вершловский, Л.Ф. Обухова, Н.В. Нижегородцева, Л.М. Митина и др.), психологии развития и акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.А. Реан, А.В. Щербина, З.И. Рябинкина и др.).

Системно-деятельностный подход в изучении профессиональной деятельности, представлен в работе такими направлениями, как системогенез профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, подход с позиций профессиональной пригодности Е.А. Климова, К.М. Гуревича, К.К. Платонова; профессионализации Э.Ф. Зеера; профессионального становления Ю.П. Поваренкова.

В современной психологической науке скоплен довольно обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека в разных видах деятельности. Определено множество сложившихся понятий готовности, выведено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений.

Проанализировав труды многих авторов по проблеме готовности, реализованные различными учеными, мы пришли к выводу, что единого подхода к данному вопросу нет, но в отечественной психологии готовность к деятельности рассматривается в различных подходах, и самые распространенные это личностный и функциональный подходы.

Личностной подход к готовности анализируется как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью [6]. Приверженцами использования личностного подхода

являются М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач и др.

В личностном подходе подчеркивается роль исследования познавательных процессов, эмоциональных и волевых компонентов, а также мотивов поведения [2]. Психологи определяют несколько компонентов готовности: интеллектуальный – понимание задач, обязанностей, знание средств достижения цели, прогноз деятельности; эмоциональный – уверенность в успехе, воодушевление, чувство ответственности; мотивационный – интерес, стремление добиться успеха, потребность успешно выполнить поставленную задачу. Чем важнее для человека мотив и чем лучше он им осознается, тем быстрее создаются более благоприятные условия для формирования готовности к профессиональной деятельности; волевой – мобилизация сил, сосредоточенность на задаче, отвлечение от помех, преодоление сомнений.

Особенность личностного подхода – внимание к нравственному аспекту проблемы. В нем рассматривается нравственно-психологическая готовность к деятельности, имеющая сложную структуру и включающая в себя осознанность общественной и личной значимости трудовой деятельности; любовь к своей работе, радость и наслаждение трудом; способность трудиться в коллективе и в его интересах [2].

Анализируя готовность, В.Д. Шадриков первичным ставил профессионализм индивида. Предположение сформировано на основе индивидуального опыта и практики, многообразных социальных отношений, процесса обучения и так далее. В результате вырабатывается готовность к деятельности как проявление способностей [6].

В.А. Крутецкий предложил, что «ко времени поступления в школу ребенок уже, как правило, и физически, и психологически готов к обучению, подготовлен к новому важному периоду своей жизни, к выполнению многообразных требований» [3]. В цитате дается рассмотрение факта того что готовность больше, чем способности. Предлагал называть готовностью к деятельности все свойства личности.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, в своих исследованиях характеризуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. Анализируя готовность в рамках такого подхода можно выделить несколько компонентов, показывающих сложное психическое образование. Первым и первичным будет познавательный процесс, который отражает основные края деятельности. Следующий компонент – эмоциональные свойства, которые неоднозначно влияют на человека, активируя его психологическую и физическую активность. Третьим, мы считаем, будет волевой компонент, который ока-

зывает содействие совершению затруднительных действий в процессе достижения цели.

Смысл функционального подхода выражается в предположении, что готовность рассматривается как определённое психическое состояние индивида [3]. В данном подходе готовность рассматривается во временном состоянии, точнее как кратковременное или долговременное, в этом преобладающем в данный момент состоянии активируются психические функции; объясняется, как умение себя мобилизовать психически и физически. Сторонниками данного подхода были Ф. Генев, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе, А.Ц. Пуни, и другие.

А.Ц. Пуни в структуре готовности видит симптомокомплекс черт личности, в структуру которого входят воля, направленность интеллектуальных процессов, направленная наблюдательность, воображение, стенические эмоций, гибкое внимание, саморегуляция. Получается состояние, система личностных характеристик спортсменов, на фоне которых разворачивается динамика психических процессов [6].

Ф. Генев, рассматривая состояние спортсмена перед выступлением, обозначал его как «мобилизационную готовность», характеризуя психологическую готовность в виде «предупредительного состояния» как проецирования будущих событий [4]. Показателем готовности в ситуациях становится высокая стабильность деятельности в модельных условиях. Однако не стоит упускать из вида немодельные условия с множеством факторов, которые могут успешно воздействовать на личность.

Существует также психофизиологический подход к пониманию готовности, при котором она трактуется как оптимальное состояние психических и физиологических функций организма, позволяющее выполнять какую-либо профессиональную деятельность [6]. Готовность как своеобразное состояние личности не может возникнуть вне общего повышения активности работы мозга, различных систем и органов, для нее необходимы биохимический и физиологический сдвиги в организме. Это обеспечивает настройку организма на предстоящую деятельность.

Наиболее перспективной, на наш взгляд, является интеграция разных представлений о готовности на основе системного подхода.

#### Литература

1. Ананьев, Б.Г. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к общению / Б.Г. Ананьев, А.И. Сорокина. – М: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1955. – 48 с.



2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография / Н.В. Нижегородцева. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.

3. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

4. Нижегородцева, Н.В. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.П. Воронин. – Ярославль: Изд-во Яросл. пед. ун-та, 1999. – 248 с.

5. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: изд-во АН ГрузССР, 1961. – 210 с.

6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 183 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК ОСНОВНОЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА**

**НОВОПАШИНА Т.В.**

Россия, г. Иркутск, Иркутский колледж экономики сервиса и туризма

Каждый современный преподаватель, ежедневно входящий в аудиторию, твердо знает, что он хочет. Правда, не всегда понимает, что желание научить своих студентов тому, что знает сам, зависит не столько от наличия знаний у него, сколько от умения сделать эти знания достоянием студентов. Для этого надо постоянно учиться самому.

Программа модернизации российского образования выдвигает задачу более широкого применения активных методов обучения и воспитания, реально отражающих социально-экономические и политические процессы общественной жизни, вводящих юношество в систему гуманистических ценностей и таких приоритетов, как самостоятельность, критичность мышления, толерантность, достоинство и другие.

Интерактивные формы занятий являются составной частью концепции современного профессионального обучения. Они стимулируют познавательный интерес, разнообразят процесс обучения, раскрепощают личность студента; позволяют проявиться его творческим способностям, помогают установить тесный психологический контакт между преподавателем и студентом.

От преподавателя сегодня требуются не только специальные знания, но и высокая педагогическая культура, а так же знания и применения новых педагогических технологий.

В процессе обучения большое значение имеет постановка перед студентами определенной перспективы. Учреждения НПО и СПО вынуждены думать о выпуске конкурентоспособного работника. Важнейшая задача при формировании профессиональных интересов состоит в том, чтобы пробудить у студентов стремление к овладению теоретическими знаниями, производственными умениями, быть активными и любознательными. Это достигается не только применением различных методов и приемов обучения, но и умелым показом изменений в содержании труда, значении специальных знаний и профессиональных умений.

Для закрепления устойчивого профессионального интереса у студентов необходимо непрерывно добиваться применения знаний в практической деятельности. Успех всякого обучения базируется в первую очередь на интересах студентов к изучаемому материалу, к будущей деятельности. Для сознательного усвоения ими общих и профессиональных компетенций необходима повседневная связь теоретического и производственного обучения. Высшей формой сознательности студентов является их творческая активность, которая проявляется при овладении теоретическим материалом, выполнении заданий и творческих работ на уроках теоретического и производственного обучения. Студенты отличаются обычно большой любознательностью, и именно, мастерам производственного обучения и преподавателям необходимо развивать и поддерживать у них это качество. Ведь жажда знаний наиболее сильный и действенный мотив учения. Интерес к знаниям создается и методами обучения. Так, например, постановка в процессе обучения проблем, когда у студентов возникает потребность применения поиска, способствует развитию познавательной активности.

Психологической наукой установлено, что развитие творческого мышления, творческих способностей человека возможно лишь в случае включения его в активную творческую деятельность. Активизировать учебный процесс, перевести студентов с позиции пассивного восприятия знаний на позицию активного их получения и применения достигается благодаря внесению в процесс обучения активных и интерактивных методов (проблем, элементов игры, конкурсов и т.д.). Развить у студентов такие способности, как коммуникативность, креативность, толерантность, критичность мышления и адаптивность в социуме – это цель всей моей работы, которую можно реализовать,

используя технологический подход в организации процесса обучения. «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учеников и учителя» (В.М. Монахов) [1].

Под активными методами обучения в большинстве случаев подразумеваются методы, основанные на коммуникациях, объективно возникающих как между студентами, так и между студентами и преподавателем. Суть метода заключается в изменении субъектно-объектных отношений: студент из ведомого превращается в управляющего процессом познания, при этом активно задействуется природная любознательность студента, то есть использование активных методов, становится элементом положительной мотивации ученика.

Интерактивное обучение (от лат *inter* «между» + *action* «действие») – это обучение, погруженное в общение. Интерактивные методы обучения предполагают такое взаимодействие преподавателя и студента, которое ориентирует личность на развитие ее творческих способностей, выработку умения выбирать ситуацию, нацеливают на деятельность, стимулирующую «изобретательство» и «открывательство» [2]. Цель подобного взаимодействия – достижение, четвертого уровня обучения, предполагающего творческий настрой в различных видах активности: физической, социальной и познавательной. Все эти методы обучения можно разделить на три группы: индивидуальные, групповые, фронтальные

Индивидуальные методы обучения являются активными по характеру действий, выполняемых студентом: он самостоятельно управляет процессом присвоения знаний, извлекает из имеющихся источников нужную информацию, разделяет ее на обособленные блоки, распределяет в определенной последовательности, продвигаясь при этом удобном ему режиме (использование компьютера).

Групповые методы обучения – работа студентов в группах, анализ конкретных ситуаций, дискуссия, мозговой штурм, выполнение проектов и мини-проектов в наибольшей степени соответствуют понятию «интерактивности», так как состоят из обмена сообщениями, в результате которых продуцируется новая учебная информация. Эта информация может быть как объективно новой, то есть созданной впервые, так и субъективно новой, то есть неизвестной ранее студентам, но известной преподавателю.

Фронтальные активные методы обучения, то есть такие, которые направлены на работу со всей группой, требуют синхронизации

действий студента и преподавателя для достижения конкретной учебной цели.

Методы организации занятий могут быть самыми разными: учебная дискуссия, игровое моделирование, учебный диалог, «круглый стол», «заседание экспертной группы», «дебаты», «мозговой штурм» и т.д. Рассмотрим некоторые из них.

Метод «займи позицию» побуждает студентов принять чью-то (альтернативную) точку зрения (мнение), а выбор аргументировать.

Метод «шкала мнений» тренирует умение формулировать собственное мнение, аргументировать свою позицию. В качестве аргументов здесь важно привлечь научно обоснованные концепции и теории, воспользоваться собственным жизненным опытом.

Метод «воображаемая ситуация» заключается в моделировании некоей виртуальной производственной ситуации (например, презентация новой коллекции моделей одежды на художественном совете).

Метод интерактивных рассказов. Этот метод положен в основу европейского проекта «Образование на основе человеческих ценностей».

Он включает в себя пять компонентов: просмотр слайдов под музыку; интерактивные рассказы и истории; управляемое воображение; цитаты (мораль рассказа); групповую деятельность. Такая структура обосновывается тем, что когда вы слушаете, вы забываете, когда вы видите, вы понимаете, когда вы действуете, вы научаетесь. Данный метод в основном используется на занятиях по дисциплинам: «Моделирование и художественное оформление одежды» и «История костюма».

В условиях аудиторских занятий коллективную работу лучше всего организовывать в форме групповой деятельности студентов. В настоящее время, на мой взгляд, актуальна разработка методики проведения занятий – диспутов. Следует помнить что организация, подготовка и проведение занятия-диспута требует от преподавателя резкого увеличения затрат времени на предварительную подготовку материалов и неизмеримо усиливает нагрузку в процессе самого занятия. Студентов же такое занятие побуждает к максимальному раскрытию своих способностей и большей требовательности к себе и своим одноклассникам. Об этом хорошо сказал итальянский педагог М. Монтессори: «Единственный, кто понимает ребенка, – это другой ребенок» [3].

Считаю, что уроки с использованием перечисленных методов обучения развивают у студента творческий потенциал и позволяют ему быть субъектом учебной деятельности, что лежит в основе систе-

мы развивающего обучения и является показателем качества выпускника.

Воплощение основных идей моей работы в практику приводит к следующим результатам:

- формируется умение работать с информацией и решать производственные задачи;
- развиваются навыки самостоятельной работы с учебным материалом;
- повышается мотивация в получении профессии.

#### Литература

1. Кульневич, С.В. Современный урок. Ч. 1: науч.-практ. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учебн. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2004. – 288 с.

2. Кульневич, С.В. Анализ современного урока: практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учебн. заведений, слушателей ИПК. Изд-е доп. и переработ. / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2003. – 224 с.

3. Хуторской, А.В. Содержание образования как деятельность / А.В. Хуторской // Новые ценности образования. Образовательная деятельность. – 2006. – Выпуск 1–2 (25–26). – С. 209.

**О САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ, ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ****РЫБАКОВА А.И., ВОЛЬХИН С.Н.**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

Одним из главных факторов успешности дистанционного обучения является сформированность у студентов культуры самообразовательной деятельности. Сегодня студенты, обучающиеся в системе дистанционного образования по специальности «Социальная работа», – это не только молодежь, но и люди среднего возраста, имеющие семью, достойную работу, но нуждающиеся в новых знаниях, умениях, профессиональных компетенциях или в новой специальности (специализации). Довольно большая категория студентов системы ДО социального университета – это специалисты-практики не только из крупных городов, но и из поселков, деревень, поскольку социальный работник востребован везде.

Категория «самообразовательная культура личности» относится к системным, интегративным понятиям. Самообразовательную культуру можно трактовать как важнейший компонент духовной и профессиональной культуры специалиста социальной сферы, включающий в себя «культуру профессионально-познавательной деятельности», «культуру диалога», «информационную и компьютерную культуру» специалиста.

Самообразовательная культура обучающихся в системе ДО включает в себя относительно устойчивую систему индивидуальных способов удовлетворения своих познавательно-информационных потребностей. Структура самообразовательной культуры студентов ДО состоит из следующих взаимосвязанных подструктур: коммуникативно-этической (культура сотрудничества в области профессионально-познавательных, научно-исследовательских контактов, соблюдение норм и правил профессионально-педагогической этики в сфере информационных коммуникаций), гностической (гибкость, критичность, самостоятельность, эвристичность, дивергентность мышления, компетентность и свободная ориентировка в сфере профессионально-познавательных информационных технологий), аксиологической (принятие на личностном уровне профессионально-значимой ценности самообразовательной деятельности, которая обеспечивает профессионально-личностный рост и самореализацию специалиста социальной сферы), правовой (знание и соблюдение законодательства в сфере авторского права, осознание ответственности за действия, совершаемые с помощью информационных технологий), эргономической (научная организация труда по самообразованию и исследовательской деятельности; реализация в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципов безопасности для здоровья, физиологичности и комфортности), прикладной (использование информационно-технологических возможностей для наиболее эффективного решения различных классов задач: учебно-познавательных, практических, профессиональных и др.), рефлексивной (умения самоанализировать свои информационные потребности, свое поведение в информационной и научно-исследовательской среде, умения адекватно оценивать уровень своей самообразовательной деятельности, намечать пути и способы саморазвития культуры самообразования).

Развитие культуры самообразовательной деятельности у студентов, обучающихся дистанционно, достаточно сложная задача, которая сопряжена с обучением будущих специалистов социальной сферы с опытом работы по индивидуальным маршрутам. Слушатель системы ДО, ориентированный на определенный выбор образовательной программы и режима обучения, должен осознать, что предстоит дистанционное взаимодействие с преподавателем, который обеспечивает организацию обучающимся самостоятельного изучения отдельных вопросов, тем учебного предмета, что выдвигает на первый план проблему развития готовности слушателей к самообразованию и руководства этой деятельностью педагогом.

Приведем краткую характеристику уровней сформированности самообразовательной культуры обучающихся в системе ДО социального университета.

Адаптивно-эмпирический уровень самообразовательной культуры характеризуется: принятием на личностном уровне профессионально-значимой ценности самообразовательной деятельности специалиста социальной сферы, которая обеспечивает его профессионально-личностный рост и самореализацию; наличием отдельных знаний об особенностях собственного уровня самообразовательной культуры, способах его повышения; гибкостью, критичностью, самостоятельностью мышления, ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; недостаточным развитием умений самообразовательной деятельности; эпизодическим достижением «внутреннего комфорта» от результатов применения в учебно-профессиональной деятельности достижений в сфере самообразования.

Поисково-логический уровень характеризуется: устойчивым стремлением к саморазвитию культуры самообразования, наличием мотива систематической и целенаправленной работы по профессионально-личностному росту с целью достижения успеха в профессиональной деятельности; умениями самоанализировать свои информационные потребности, свое поведение в информационной среде; самостоятельностью мышления, достаточно свободной ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; базовыми навыками научной организации труда; достижением учебно-профессиональной успешности и удовлетворенности от результатов самообразовательной деятельности; реализацией в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципа безопасности для здоровья.

Профессионально-исследовательский уровень характеризуется: наличием системных знаний об особенностях индивидуальных приемов организации процесса самообразовательной деятельности; развитыми умениями научной организации труда по самообразованию и исследовательской деятельности; реализацией в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципов безопасности для здоровья, физиологичности и комфортности; высокой культурой сотрудничества в области профессионально-познавательных, научно-исследовательских контактов, соблюдение норм и правил профессиональной этики в сфере информационных коммуникаций; самостоятельностью, эвристичностью, гибкостью, критичностью, дивергентностью мышления, компетентностью и свободной ориенти-



ровкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; системой знаний и соблюдением законодательства в сфере авторского права, осознанием ответственности за действия, совершаемые с помощью информационных технологий; профессионально-социальной адаптацией в постоянно обновляющихся условиях жизнедеятельности; использованием возможностей самообразовательной деятельности для наиболее эффективного решения профессиональных задач; системой умений анализировать свои информационные потребности и учебно-познавательные запросы, свое поведение в информационной и научно-исследовательской среде; последовательным осуществлением индивидуальной программы формирования самообразовательной культуры; достижением чувства удовлетворенности от результатов собственной социально-профессиональной деятельности, многие из которых обусловлены самообразовательной культурой личности молодого специалиста.

Критериями определения уровня сформированности культуры самообразовательной деятельности студента ДО являются: когнитивный критерий (наличие системы знаний о формах, способах научной организации труда по самообразованию и осуществлению исследовательской деятельности, владение разнообразными информационно-поисковыми технологиями); мотивационный критерий (интерес обучающегося к проблеме самообразовательной деятельности, внутреннее побуждение личности к активной профессионально-познавательной деятельности, связанной с удовлетворением потребности самореализации в профессиональной сфере; сформированность мотива профессионально-личностного саморазвития, устойчивое стремление к постоянной работе по самообразованию в социально-профессиональной деятельности); операционально-деятельностный критерий (отражает уровень сформированности у обучающегося своеобразной индивидуально-продуктивной системы методов, приемов самообразования).

Таким образом, совершенствование самообразовательной культуры обучающегося в системе ДО социального университета – результат не только внешних влияний, но и профессионально-личностного саморазвития.

#### Литература

1. Голубева, В.П. Самореализация личности студента в условиях дистанционного обучения. Монография / Голубева В.П.. – Пермь: ПОИПКРО, 2006.
2. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Ака-

демия, 2004.

3. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Владос, 2008.

## **О РАЗВИТИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**ЖУКОВА Г.С., КОМАРОВА Е.В.**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

Важнейшим объективным фактором, обуславливающим необходимость изменений в сфере профессионального образования кадров социальной сферы, следует считать широкомасштабный процесс информатизации общества.

В условиях существенных преобразований социальной сферы как приоритетной в стратегии развития Российской Федерации возрастает потребность в подготовке профессиональных кадров по направлениям социального профиля. Решению этой задачи может способствовать система открытого дистанционного образования, предоставляющая человеку возможность непрерывного обучения вне зависимости от времени и места пребывания в индивидуальном режиме.

В условиях рыночной экономики прогностический подход к развитию дистанционного образования (ДО) специалистов социальной сферы заключается в создании экономически стабилизированной системы учреждений профессионального образования, оснащенной современной учебно-материальной базой и реализующей вариативные программы, гибкие формы, индивидуализированные технологии дистанционного обучения.

Дистанционное обучение по направлениям социального образования выступает в качестве эффективного средства профессиональной подготовки и развития личности специалиста социальной сферы, потенциально обеспечивает оперативную переподготовку кадров и доступность социально-профессионального образования для всех слоев и уровней работающих взрослых.

По мнению Б.С. Гершунского, прогнозирование в образовании следует рассматривать как часть социального прогнозирования, включающего (в широком обществоведческом аспекте) прогнозы социоло-

гического, демографического, культурологического, экологического, медицинского, правового, психологического и другого характера [1]. Прогнозирование в образовании оказывается столь же многоаспектным и предполагает исследование назревающих проблем путем продолжения в будущее (экстраполяции) наблюдаемых тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны (при условном абстрагировании от возможных перемен, способных существенно видоизменить наблюдаемые тенденции), определением путей решения этих проблем через нормативную разработку (оптимизацию) таких тенденций.

В условиях современной России необходимость перемен в системе дистанционного обучения специалистов социальной сферы связана с рядом внутренних социально-экономических и социокультурных тенденций. Развивающемуся российскому обществу нужны современные высококвалифицированные, духовно-нравственные, инициативные специалисты социальной сферы, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации личностно-профессионального выбора, способны к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны.

Прогностический подход к модернизации системы дистанционного профессионального образования специалистов социальной сферы базируется на интегративной синергии научно-образовательной, социально-образовательной, культурно-образовательной парадигм.

Научно-образовательная парадигма определяется тем, насколько полно и глубоко используются достижения науки в развитии ДО специалистов социальной сферы, как они отражаются в его содержании. Однако проблема состоит в том, как превратить новые научные завоевания в личностно-значимые и профессионально важные достояния обучающихся в системе ДО. Средства решения этой проблемы вариативны: это и современные вариативные электронно-учебные пособия, и практика научно-проблемного и профессионально-прикладного преподавания, и использование новейших информационно-компьютерных технологий в учебном процессе.

Суть социально-образовательной парадигмы состоит в том, что полученные специалистами социальной сферы в системе ДО знания и умения должны легко модифицироваться в смежных сферах применения, что будет способствовать успешной адаптации специалиста к изменениям в той или иной области деятельности. Социально-образовательная парадигма в значительной степени касается перспектив и процессов изменения стандартов социального профессионального образования различных уровней. Так, например, в связи с повы-

шением требований работодателей к уровню профессионально-правовой компетентности специалистов социальной сферы необходимо усиление дисциплин правовой подготовки в госстандартах.

Культурно-образовательная парадигма подчеркивает, что уровень культуры в обществе зависит от состояния и уровня развития образования. И образование, и культура как социальные институты транслируют опыт поколений, сохраняют и воспроизводят ценности, осуществляют социальный контроль за тем, как создается и распределяется продукция духовной жизни общества. Причем осуществлялись эти функции образованием и культурой на протяжении всего процесса развития общества практически синхронно.

Анализ ряда исследований по проблемам модернизации системы дистанционного образования специалистов социальной сферы позволил выделить следующие группы прогностических задач.

К первой группе следует отнести задачи: реализация междисциплинарного подхода в технологиях и моделях практико-ориентированной дистанционной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы; проведение квалитетрического мониторинга в системе дистанционного образования; согласование при организации учебного процесса в системе ДО традиционных и новых, инновационных технологий обучения, базирующихся на интерактивно-проблемных, интегративно-модульных технологиях и методах обучения, модульно-рейтинговом контроле, на дифференциации и индивидуализации обучения; разработка и обоснование теоретико-методического базиса формирования различных видов компетенций и профессиональной компетентности в целом специалистов социальной сферы в системе дистанционного обучения.

Ко второй группе можно отнести следующие задачи: необходимость оптимизировать дистанционную подготовку специалистов социальной сферы для разных регионов, в частности, для регионов экологического неблагополучия, сельской местности и т.д.; разработка национально-регионального компонента дистанционной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы с учетом специфики региона и подробностей рынка труда в специалистах социального профиля; создание межрегиональных научно-методических центров для переподготовки и повышения квалификации специалистов социальных учреждений; разработка критериев оценки качества дистанционной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы различного квалификационного уровня.

В третью группу можно отнести задачи: разрешение противоречий между теорией и практикой дистанционного обучения специали-

стов социальной сферы; разработка парадигмы социальной работы в российском обществе с учетом перспектив его развития; формирование международных научно-исследовательских программ по актуальным проблемам дистанционного обучения специалистов социального профиля.

Прогностический подход к повышению качества функционирования системы дистанционного профессионального образования специалистов социальной сферы сопряжен с повышением соответствующей компетентности и профессионализма профессорско-преподавательского состава.

В целом же прогностический подход к развитию системы ДО специалистов социальной сферы целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствование существующей системы ДО и формирование новых концептуальных подходов к развитию этой системы на основе прогнозных оценок и стратегических направлений структурных сдвигов в экономике и социальной политике государства.

Таким образом, прогностический подход к развитию дистанционного образования специалистов социальной сферы обеспечивает полифункциональную, всестороннюю подготовку специалистов на перспективу в рамках проведенного прогноза востребованности специалистов для конкретного региона и для решения конкретных профессиональных (в том числе, и регионально-обусловленных) проблем.

#### Литература

1. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев: Высшая шк., 1991. – 197 с.
2. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО. 2005.
3. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М., 2007.

## **ТЕХНОЛОГИИ СКРИНКАСТИНГА В РАСПРЕДЕЛЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**БОЙЧЕНКО Г.Н.**

Россия, г. Новокузнецк Кемеровской обл.,  
Кузбасская государственная педагогическая академия

Трансформация современной образовательной парадигмы в контексте перехода к распределенному образованию обуславливает необходимость динамичной адаптации обучаемых к использованию новейших информационно-технологических решений в своей учебно-познавательной деятельности. Поэтому подготовка педагогических кадров к созданию качественного образовательного медиаконтента, раскрывающего интерфейс и функциональные возможности программных продуктов, средствами скринкастинга, является актуальной.

Разработанный нами учебный курс «Основы видеомонтажа» объемом 144 академических часа дает общее представление о способах и средствах профессионального видеомонтажа на компьютере, о принципах создания обучающих видеокурсов, необходимом программно-техническом обеспечении и перспективах использования компьютерного видеомонтажа в сфере образования.

Цель дисциплины «Основы видеомонтажа» - приобретение студентами знаний и компетенций в области создания обучающих видеокурсов.

Задачи дисциплины «Основы видеомонтажа»:

1. Изучить интерфейс и функциональные возможности свободно распространяемых программ скринкастинга, видео- и аудиоредакторов.

2. Приобрести опыт разработки сценария и создания обучающего видеокурса с использованием свободно распространяемого программного обеспечения по обработке видео- и аудиоинформации.

3. Приобрести опыт создания и публикации на видеохостинге интерактивных обучающих видеокурсов.

Студент, изучивший дисциплину, должен:

– знать типовую технологию современного компьютерного видеомонтажа;

– уметь создавать интерактивные обучающие видеокурсы с использованием основных приемов монтажа видео и звука, создания видео- и аудиоэффектов, титров и субтитров;

– владеть инструментальными средствами скринкастинга, видео- и аудиоредакторами.

Содержание дисциплины предполагает изучение четырех разделов:

1. Видеомонтаж на компьютере: основные понятия.
2. Создание обучающего видеокурса: основные этапы.
3. Интерфейс и функциональные возможности видео- и аудиоредакторов и программ скринкастинга.
4. Создание интерактивного видео и публикация на видеохостинге.

В первом разделе «Видеомонтаж на компьютере: основные понятия» рассматриваются темы:

Характеристики видеосигнала: количество кадров в секунду, чересстрочная и прогрессивная развёртка, разрешение, соотношение сторон кадра, ширина видеопотока (битрейт). Видеоформаты. Видеокодеки. Характеристики аудиосигнала. Аудиоформаты. Аудиокодеки. Мультимедиаконтейнеры. Проприетарное и свободно распространяемое программное обеспечение по обработке видео- и аудиоинформации.

В этом разделе предусмотрено выполнение следующих практических заданий, направленных на развитие информационно-аналитической компетентности:

Задание 1. Изучить информационные ресурсы интернет, посвященные технологии современного компьютерного видеомонтажа. Составить терминологический словарь, включив в него информацию об основных параметрах видео и звука, видео- и аудиоформатах, кодеках и мультимедиа-контейнерах.

Задание 2. Выполнить аналитический обзор ресурсов интернет по одной из предложенных тем:

- История развития компьютерного видеомонтажа.
- Сферы практического использования компьютерного видеомонтажа.
- Видеомонтаж на компьютере. Виды видеомонтажа.
- Оборудование для компьютерного видеомонтажа.
- Понятие «режиссерская экспликация мультимедийного продукта».
- Основные задачи и принципы концептуальной разработки замысла видеопроекта.
- Особенности мультимедийного режиссерского сценария.
- Понятие «ключевые кадры» в компьютерной анимации.
- Технологические периоды производства видеопроекта.
- Этапы создания видеоролика на компьютере.
- Технологические особенности программ компьютерного видеомонтажа.

– Понятие «Виртуальной студии», ее аналоги в компьютерных программах.

– Основные инструменты программы и способы создания видеомонтажа на компьютере (на примере одной из программ).

Во втором разделе дисциплины «Создание обучающего видеокурса: основные этапы» изучаются следующие темы:

Основные задачи и принципы концептуальной разработки замысла в свете современных образовательных технологий. Требования к конечному продукту со стороны автора, заказчика, аудитории, патентных организаций. Формулировка темы и задач проекта, определение стиля и содержания. Создание «мультимедийного» режиссерского сценария обучающего видеокурса.

В данном разделе выполняются практические задания:

Задание 3. Найти в сети интернет признаки плохих видеоуроков, а также советы и рекомендации по созданию качественного обучающего видео. Проанализировать 5 бесплатных видеоуроков по выбранной Вами теме, выделить их достоинства и недостатки. Результаты представить в таблице 1:

Таблица 1

Обзор видеоуроков по теме «...»

Название видеоурока, автор, URL	Достоинства	Недостатки
	1. 2. ...	1. 2. ...

Задание 4. Разработать режиссерский сценарий видеоурока по выбранной теме. Оформить сценарий в виде текстового файла:

Тема видеоурока: ...

Цель видеоурока: ...

Итоги урока: ...

Длительность видеоурока: ... (от 3 до 5 минут)

Таблица 2

Сценарий видеоурока

№ плана	Описание и содержание монтажного плана	Звуковое сопровождение монтажного плана	Титры	Субтитры
1	Вводная часть урока.	Здравствуйте. Вы смотрите видеоурок, посвященный ...	Название видеоурока	
2		Для того чтобы выполнить ..., необходимо ...		



№ плана	Описание и содержание монтажного плана	Звуковое сопровождение монтажного плана	Титры	Субтитры
...				
	Заключительная часть урока.	Итак, в данном уроке мы рассмотрели ...	Информация об авторе фильма; ссылки на использованные при создании фильма материалы	

В третьем разделе курса «Интерфейс и функциональные возможности видео- и аудиоредакторов и программ скринкастинга» рассматриваются темы:

Интерфейс и функциональные возможности свободно распространяемых программ скринкастинга, видео- и аудиоредакторов. Подготовка (запись) исходных видеоматериалов обучающего курса с использованием программ скринкастинга RecordMyDesktop, XVIDCap Screen Capture, VLC Media Player. Монтаж видеоряда проекта, создание переходов и спецэффектов, титров, субтитров.

Выполняются следующие практические задания:

Задание 5. Используя русско- и англоязычные ресурсы Википедии, выделить основные параметры (характеристики) программ редактирования видеоизображения. Основываясь на информации, представленной на официальных сайтах разработчиков, провести анализ функциональных возможностей пяти свободно распространяемых редакторов видео, результаты представить в виде таблицы:

Таблица 3

Сравнительная характеристика видеоредакторов

Название	1	2	3	4	5
Официальный сайт					
Последняя версия					
Платформа					
Характеристика 1					
Характеристика 2					
...					

Задание 6. Используя русско- и англоязычные ресурсы Википедии, выделить основные параметры (характеристики) программ редактирования звука. Основываясь на информации, представленной на

официальный сайтах разработчиков, провести анализ функциональных возможностей пяти свободно распространяемых звуковых редакторов, результаты представить в виде таблицы:

Таблица 4

Сравнительная характеристика аудиоредакторов

Название	1	2	3	4	5
Официальный сайт					
Последняя версия					
Платформа					
Характеристика 1					
Характеристика 2					
...					

Задание 7. Используя информационные ресурсы интернет, найти пять свободно распространяемых программ скринкастинга (записи видео с экрана) и проанализировать их функциональные возможности, результаты представить в виде таблицы:

Таблица 5

Сравнительная характеристика программ скринкастинга

Название	1	2	3	4	5
Официальный сайт					
Последняя версия					
Платформа					
Характеристика 1					
Характеристика 2					
...					

На практических занятиях и в ходе самостоятельной работы обучаемые осваивают программное обеспечение, используемое в процессе создания обучающих видеокурсов, учатся записывать и монтировать видео- и аудиоряд проекта, создавать переходы и спецэффекты, титры и субтитры.

В четвертом, заключительном разделе дисциплины «Создание интерактивного видео и публикация на видеохостинге», рассматриваются следующие темы:

Создание и управление аккаунтом YouTube. Загрузка и редактирование видео с использованием встроенного редактора YouTube. Создание интерактивных видео. Добавление и изменение аннотаций. Добавление титров / субтитров. Вставка видео на другие веб-страницы. Статистика YouTube.

В этом разделе предусмотрено выполнение итогового проектного задания:

Задание 8. Изучите требования сервиса YouTube к формату публикуемых на нем видеофайлов, выберите инструменты видеомонтажа, позволяющие создать и отредактировать обучающее видео с учетом данных требований. Используя выбранные вами программы скринкастинга, видео- и аудио-редакторы, создайте по разработанному Вами сценарию обучающий видеоролик и опубликуйте его на YouTube с субтитрами на английском языке.

Тема проекта выбирается студентом самостоятельно и согласовывается с преподавателем. Рекомендуется создавать обучающие видеокурсы по свободно распространяемым кроссплатформенным приложениям, которые можно использовать в качестве инструментальных средств создания образовательного медиаконтента.

Примерная тематика видеороликов:

1. Обработка фотографий в Gimp.
2. Создание анимации в Gimp.
3. Текстовые эффекты в Gimp.
4. Создание веб-графики в Gimp.
5. Создание коллажей в Gimp.
6. Работа с фигурами в Inkscape.
7. Работа с кривыми и контурами в Inkscape.
8. Работа с текстовыми объектами в Inkscape.
9. Создание градиентов в Inkscape.
10. Создание трехмерной графики в Blender.
11. Создание трехмерной анимации в Blender.
12. Запись с микрофона и редактирование звука в Audacity.
13. Работа со звуковыми эффектами в Audacity.
14. Скринкастинг в программе Медиаплеер VLC .
15. Скринкастинг в программе XVIDCap Screen Capture.
16. Скринкастинг в программе RecordMyDesktop.

Итоговой формой контроля по курсу «Основы видеомонтажа» является экзамен, который проходит в форме защиты разработанного видеопрокта, выполненного с помощью комплекса изученных компьютерных программ, и соответствующего требованиям, предъявляемым к образовательным видеокурсам.

Оценивание проектных заданий осуществляется в соответствии с рейтингом, полученным видеокурсом на видеохостинге YouTube - статистикой за выбранный период времени, включающей:

- активность просмотров в различных регионах;

- относительную популярность видео в определенном регионе со всеми другими видео в этом регионе;
- демографическую статистику по зрителям;
- оценку интереса к видео по продолжительности воспроизведения, оценкам, комментариям;
- анализ путей перехода зрителей на видео (поиск, электронная почта, встроенный проигрыватель и т.д.).

Учебный курс «Основы видеомонтажа» апробирован и с 2009 – 2010 учебного года внедрен в процесс профессиональной подготовки студентов Кузбасской государственной педагогической академии, обучающихся по специальностям «Информатика» и «Прикладная информатика в образовании».

#### Литература

1. Screencasts and Education by Paul McGovern [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://blogs.telestream.net/screenflow/2010/07/screencasts-and-education-by-paul-mcgovern/>
2. Screencast: Resource for screen capture techniques (1.0) McGovern [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.screencast.be/>

## **ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕНЕДЖМЕНТА**

**ХАЧАТРЯН Г.А., РАЗУМОВА Е.В.**

Россия, г. Саратов, Институт развития бизнеса и стратегий  
Саратовский государственный университет им. Ю.А. Гагарина

В современном динамично развивающемся обществе особое значение приобретает совершенствование технологий обучения в вузе как одного из факторов подготовки конкурентоспособного выпускника, обладающего знаниями и опытом, необходимыми для эффективной деятельности в заданной предметной области, и способного применить эти знания, умения в практической деятельности в зависимости от уровня полученной подготовки.

В этом смысле современные компьютерные технологии, являясь дополнительными средствами обучения, позволяют более качественно и эффективно реализовать основные психолого-педагогические аспекты профессионального обучения, что находит отражение в сокращении времени подачи учебного материала; расширении информативно-

сти методического обеспечения занятий; расширении выбора инструментов для иллюстрации изучаемого курса.

В этой связи нельзя не отметить некоторые проблемы, которые возникли в результате повсеместного и «безоглядного» внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс.

Так, практика показала, что некоторые преподаватели, стремясь перенести содержание всего лекционного материала на слайды мультимедийных презентаций, сами способствуют значительному снижению интереса обучаемых к предмету. При таком варианте студенты не воспринимают слова лектора, а лишь автоматически, и это в лучшем случае, переносят содержание слайдов в конспекты, в худшем – начинают игнорировать занятия такого преподавателя.

При подготовке к лекциям необходимо соблюдать общие требования, но, на наш взгляд, особое внимание следует обратить на то, что лекция должна не просто учить мыслить, но и должна быть яркой и убедительной. Поэтому важно не только продумать методику проведения конкретного занятия, которая призвана обеспечить высокий теоретический уровень преподавания, строгую научность, яркость и доходчивость изложения материала, но и самым тщательным образом подобрать необходимые для этого иллюстрации.

На наш взгляд на слайды необходимо выносить ключевые аспекты изучаемой темы, и наиболее сложные для восприятия и понимания вопросы. Многолетний опыт преподавания менеджмента в высших учебных заведениях позволил выделить некоторые ключевые моменты дисциплины, нуждающиеся в иллюстративном (игровом) подкреплении при объяснении материала студентам.

В качестве примеров приведем опыт использования одного из инструментов Microsoft Power Point – «настройка анимации», которая может быть настроена автоматически, чтобы элементы, вынесенные на слайд, появлялись последовательно друг за другом, а может быть настроена «по щелчку» – в этом случае необходимый элемент появится в тот момент, когда это необходимо. Такой прием позволит преподавателю не только последовательно изложить необходимый материал, но и самым активным образом «включить» в процесс познания студентов.

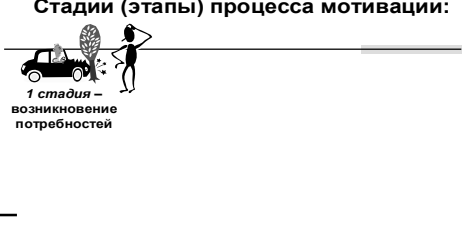
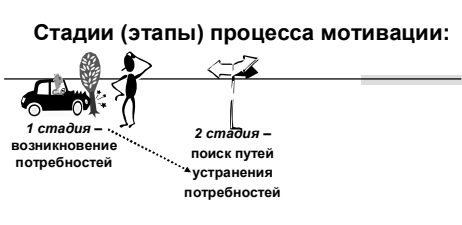
В современном развитии организаций, вопрос мотивации остается ключевым и одним из самых сложных для понимания, поэтому рассмотрим использование инструмента «настройка анимации» встроенного редактора Microsoft Power Point для иллюстрации этапов процесса мотивации и некоторых процессуальных теорий мотивации.

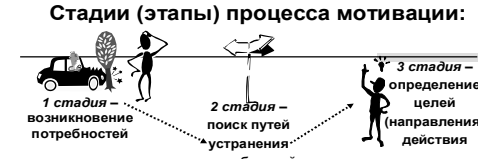
Пример 1. Преподаватель, вводя студентов в суть понятий моти-

вации, внутренних и внешних мотивов, структуры мотивации, приводит их к осмыслению того, что мотивация представляет собой процесс, который теоретически может быть представлен в виде шести следующих одна за другой стадий (табл. 1).

Таблица 1

Содержание основных этапов процесса мотивации

Вид слайда	Пояснения преподавателя
1	2
Первая стадия – возникновение потребностей («щелчок» – на слайде появляется графический элемент 1)	
<p><b>Стадии (этапы) процесса мотивации:</b></p>  <p>1 стадия – возникновение потребностей</p>	<p>Потребность проявляется в виде того, что человек начинает ощущать нехватку чего-либо. Проявляется она в конкретное время и начинает «требовать» от человека поиска возможности предпринять определенные шаги для её устранения.</p>
1	2
Преподаватель просит привести примеры возникновения потребностей, делает резюме и переходит к разъяснению второй стадии.	
Вторая стадия – поиск путей устранения потребностей («щелчок» – появление на слайде графических элементов 2-3)	
<p><b>Стадии (этапы) процесса мотивации:</b></p>  <p>1 стадия – возникновение потребностей</p> <p>2 стадия – поиск путей устранения потребностей</p>	<p>Раз потребность появилась и создает проблемы человеку, он начинает искать пути устранения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– удовлетворить потребности,</li> <li>– подавить,</li> <li>– не замечать.</li> </ul> <p>Таким образом, возникает необходимость действия, либо бездействия.</p>
Как и в предыдущем случае, преподаватель просит студентов привести примеры как можно поступить при возникновении той или иной потребности. Резюме. Переход к третьей стадии.	
Третья стадия – определение целей (направления) действия («щелчок» – появление на слайде графических элементов 4-5)	

<p><b>Стадии (этапы) процесса мотивации:</b></p>  <p>1 стадия – возникновение потребностей</p> <p>2 стадия – поиск путей устранения потребностей</p> <p>3 стадия – определение целей (направления) действия</p>	<p>Происходит увязка моментов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– что должен получить, чтобы устранить потребность,</li> <li>– что должен сделать, чтобы получить желаемое,</li> <li>– в какой мере могу добиться желаемого,</li> <li>– насколько то, что могу получить, может устранить потребность.</li> </ul>
--	--

Преподаватель «включает» в дискуссию студентов. Подводит итог и переходит к четвертой стадии.

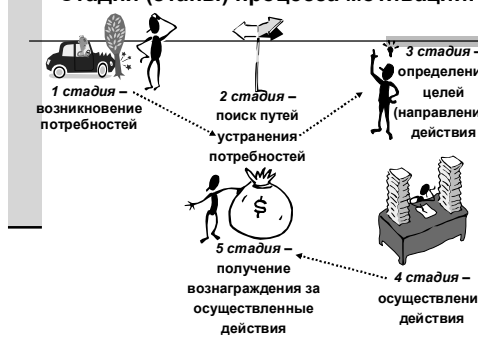
**Четвертая стадия – осуществление действия («щелчок» – появление на слайде графических элементов 6-7)**

<p><b>Стадии (этапы) процесса мотивации:</b></p>  <p>1 стадия – возникновение потребностей</p> <p>2 стадия – поиск путей устранения потребностей</p> <p>3 стадия – определение целей (направления) действия</p> <p>4 стадия – осуществление действия</p>	<p>Человек затрачивает усилия для получения того, что может устранить потребность.</p>
--	--

1 2

Обсудить: какие усилия затрачивает человек, и какое по продолжительности время. Подвести итог и перейти к рассмотрению пятой стадии.

**Пятая стадия – получение вознаграждения за осуществленные действия («щелчок» – появление на слайде графических элементов 8-9)**

<p><b>Стадии (этапы) процесса мотивации:</b></p>  <p>1 стадия – возникновение потребностей</p> <p>2 стадия – поиск путей устранения потребностей</p> <p>3 стадия – определение целей (направления) действия</p> <p>4 стадия – осуществление действия</p> <p>5 стадия – получение вознаграждения за осуществленные действия</p>	<p>Проделав определенную работу, человек получает возможность либо устранить потребность, либо получить возможность обмена на необходимое для устранения потребности. На данной стадии выясняется, насколько выполнение данных действий принесло желаемый результат. В зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо усиление мотивации к действию.</p>
---	--



В приведенном выше примере, мы надеемся, слайды не перегружены текстовым материалом и позволяют наглядно проиллюстрировать изучаемый вопрос.

Такой подход к использованию компьютерных технологий дает возможность, во-первых, преподавателю отвлечь внимание студентов от экрана, а во-вторых, студенты смогут более глубоко осмыслить новый учебный материал, проецируя суть происходящего на себя.

Пример 2. После усвоения студентами понимания сущности процесса мотивации преподаватель знакомит их с различными подходами к объяснению сути мотивации, и соответствующими каждому подходу теориями мотивации.

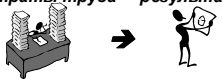
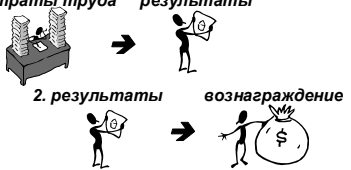

В рамках процессуальных теорий анализируется то, как человек распределяет свои усилия для достижения конкретных целей и как выбирает конкретный вид поведения. Процессуальные теории не оспаривают существования потребностей, но считают, что поведение людей определяется не только ими, но и социальными потребностями.

Проиллюстрируем возможности мультимедийной презентации для объяснения теории ожидания В. Врума (табл. 2) и теории справедливости Дж. С. Адамса (табл. 3).



Таблица 2

Теория ожидания В. Врума (трех взаимосвязей)

Вид слайда	Пояснения преподавателя
1	2
Первая взаимосвязь («щелчок» - на слайде появляется графический элемент 1)	
<p style="text-align: center;"><b>Теория ожидания В. Врума</b></p> <hr/> <p>1. <i>затраты труда</i> → <i>результаты</i></p> 	<p>Основная мысль теории ожидания состоит в надежде человека на то, что выбранный им тип поведения приведет к удовлетворению желаемого.</p> <p>Первое ожидание – затраты труда приведут к некоему результату.</p>
Вторая взаимосвязь («щелчок» - на слайде появляется графический элемент 2)	
<p style="text-align: center;"><b>Теория ожидания В. Врума</b></p> <hr/> <p>1. <i>затраты труда</i> → <i>результаты</i></p> <p>2. <i>результаты</i> → <i>вознаграждение</i></p> 	<p>Второе ожидание: полученный в результате затрат труда результат приведет к некоему вознаграждению.</p>
1	2
Третья взаимосвязь («щелчок» - на слайде появляется графический элемент 3)	
<p style="text-align: center;"><b>Теория ожидания В. Врума</b></p> <hr/> <p>1. <i>затраты труда</i> → <i>результаты</i></p> <p>2. <i>результаты</i> → <i>вознаграждение</i></p> <p>3. <i>вознаграждение</i> → <i>валентность</i></p> 	<p>Третье ожидание: вознаграждение за полученный результат будет валентным, т.е. ожидаемым, именно таким, каким его хотел видеть работник.</p>

Важно! («щелчок» - на слайде появляется графический элемент 4)	
<p style="text-align: center;"><b>Теория ожидания В. Врума</b></p>	<p>Только при наличии всех трех взаимосвязей работник будет мотивирован на труд</p>
<p>Еще раз повторить содержание каждой из взаимосвязей, и заострить внимание на том, что отсутствие хотя бы одной из приведенных выше взаимосвязей приведет к демотивации работника.</p>	

Таким образом, с помощью всего одного слайда и минимума текста, становится возможным донести до обучаемых суть достаточно сложного теоретического материала, сделав его, мы надеемся, наглядным и интересным.

И последний пример – это иллюстрация теории справедливости, раскрывающей суть мотивации с точки зрения распределения людьми своих усилий на достижение поставленных целей (табл. 3). Здесь речь идет о том, что люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям, а затем соотносят его с вознаграждением других людей, выполняющих аналогичную работу. Если сравнение показывает дисбаланс и несправедливость, то у человека возникает психологическое напряжение.

Таблица 3

Теория справедливости Дж.С. Адамса

Вид слайда	Пояснения преподавателя
1	2
«щелчок» - на слайде появляется графический элемент 1	
<p style="text-align: center;"><b>Теория справедливости Дж. Стейси Адамса</b></p>	<p>Люди в организации всегда сравнивают полученное вознаграждение с вознаграждением коллег.</p>

«щелчок» - на слайде появляется графический элемент 2

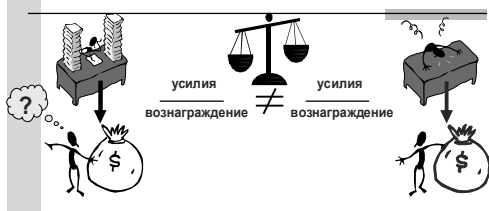
**Теория справедливости  
Дж. Стейси Адамса**



Притом, сравнивается не просто размер вознаграждения, а его эквивалентность затраченным усилиям.

«щелчок» - на слайде появляется графический элемент 3

**Теория справедливости  
Дж. Стейси Адамса**

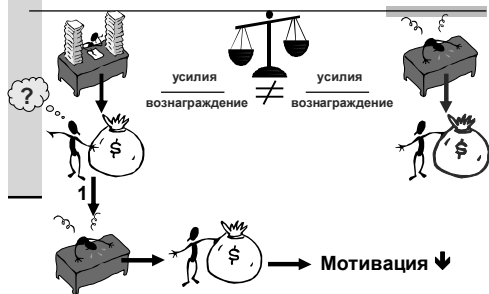


И если работник приходит к выводу, что это соотношение является несправедливым, то он может поступить одним из способов, которые мы рассмотрим далее.

«щелчок» - на слайде появляется графический элемент 4

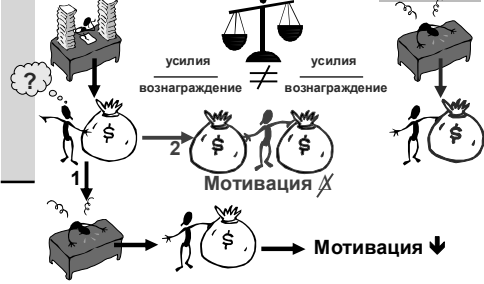
2

**Теория справедливости  
Дж. Стейси Адамса**



Первый вариант – сотрудники, которые считают, что им не доплачивают по сравнению с другими, могут начать работать менее интенсивно, что свидетельствует об отсутствии у них мотивации к интенсивному труду.

«щелчок» - на слайде появляется графический элемент 5

<p style="text-align: center;"><b>Теория справедливости Дж. Стейси Адамса</b></p> 	<p>Второй вариант – сотрудники могут стремиться повысить вознаграждение, и если это происходит, то можно говорить о том, что снижения уровня мотивации не произойдет.</p>
<p>Общий вывод: до тех пор, пока люди не начнут считать, что они получают справедливое вознаграждение, они будут стремиться уменьшать интенсивность труда. И руководителю следует иметь в виду, что оценка справедливости носит относительный, а не абсолютный характер, т.е. велика роль чувства личного «Я».</p>	

Мы привели лишь часть примеров, позволяющих, как нам думается, по достоинству оценить возможности одного из инструментов встроенного редактора Microsoft Power Point – «настройка анимации».

Конечно, это требует от преподавателя дополнительных затрат времени и определенных навыков работы с мультимедийными презентациями. Но освоение компьютерных технологий и разумное их применение позволит пробудить интерес студентов к изучаемому предмету и вовлечь их в активный процесс познания.

Авторы статьи не претендуют на абсолютную истинность своих суждений, но надеются, что предложенные выше рекомендации по практическому применению мультимедийных презентаций окажутся полезными как практикующим, так и начинающим преподавателям.

## ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**АБЪЕТАНОВА Н.Г.**

Россия, г. Астрахань,

Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки

Информационная культура учащихся становится наиболее актуальной задачей образования в современных условиях. Особенно это наблюдается в связи с принятием федерального государственного образовательного стандарта начального и основного общего образования.

Одной из задач современной школы является формирование информационной культуры учащихся. «ИКТ становится наиболее эф-

фективным средством, способствующим расширению образовательного пространства современной школы» (Р.П. Мильруд).

Современный уровень развития системы образования не возможен без процесса обеспечения единства теории и практики разработки и использования новых информационных и коммуникационных технологий, которые должны быть направлены на реализацию «психолого-педагогических целей обучения и воспитания» учащихся.

XXI век, стремительно шагающий по планете, – век высоких компьютерных технологий. Современный школьник живёт в мире электронной культуры. В связи с этим меняется и роль учителя в информационной культуре, т.к. ему необходимо быть координатором информационного потока. Следовательно, учителю как никогда необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями в обучении детей английскому языку.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального и основного общего образования подразумевает, прежде всего, обновление содержания. В связи с этим особое внимание в общеобразовательных учреждениях уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащихся и расширения возможностей языкового образования.

Интернет для нас стал неотъемлемой частью современной действительности, т.к. его использование дает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, то есть интернет создает естественную языковую среду. Ресурсы сети Интернет дают возможность учителю пользоваться огромным количеством дополнительных материалов, которые позволяют обогатить уроки разнообразными заданиями и упражнениями.

Комплексность, универсальность, интерактивность – связующие звенья специфики использования компьютера на уроке. Используя компьютер, учитель тщательно продумывает организацию на уроке парной, индивидуальной и коллективной формы работы.

Мультимедийные программы, как неотъемлемая часть любого УМК, позволяют полнее реализовывать весь комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических задач, делают процесс обучения более эффективным, интересным и творческим, позволяют индивидуализировать процесс обучения по темпу и глубине прохождения курса, а это, в свою очередь, создает условия для успешной деятельности каждого ученика на уроке, вызывая у него положительные эмоции, повышая его учебную мотивацию. Но необходимо помнить, что никакой компьютер не может заменить учителя на

уроке, успешное использование компьютера возможно только тогда, когда это необходимо.

Для организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка неопределимую возможность создают компьютеры. Во-первых, они могут использовать компьютер как для изучения материала, так и «для самоконтроля полученных знаний».

В учебно-методических материалах доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина Р.П. Мильруд дает описание использования социальных сервисов в работе с УМК Starlight и Spotlight.

В последнее время на страницах образовательных сайтов, таких как [www.britishcouncil.co.uk](http://www.britishcouncil.co.uk) и некоторых других появилась методика применения мобильных телефонов в работе с современными как российскими, так и зарубежными УМК. Это дает возможность современному школьнику использовать мобильный телефон не только как средство связи, но и как источник получения знаний, например, для заучивания неправильных английских глаголов, повторения лексического материала. Использование диктофона, MP3-плеера и других устройств мобильного телефона позволяет старшеклассникам прослушивать аудиокнижки на английском языке, делать необходимые звукозаписи, получить необходимый перевод текста и т.д.

Интернет-ресурсы, которые использует сегодня учитель на уроке, позволяют:

- восполнить дефицит источников учебного материала;
- развивать навыки и умения информационно-поисковой деятельности учащихся;
- объективно оценивать знания и умения учащихся в более короткие сроки.

Образовательные электронные ресурсы.

Какие цели преследует учитель для использования электронных ресурсов на уроке английского языка?

1. Создание условий для развития языковой компетенции через овладение новыми языковыми средствами с помощью ИКТ.
2. Создание условий для развития речевой компетенции через совершенствование умений в говорении, аудировании, чтении, письме учащихся с помощью ИКТ.
3. Создание условий для развития социокультурной компетенции с помощью аутентичных источников.
4. Создание условий для развития компенсаторной компетенции.

5. Создание условий для развития учебно-познавательной компетенции через совершенствование общих и специальных учебных умений.

6. Создание условий для ознакомления учащихся со способами самостоятельной работы в изучении языка и англоязычной культуры.

7. Создание условий для развития таких качеств, как умение работать в сотрудничестве.

В зависимости от поставленных задач урока учитель выбирает методическое назначение образовательных электронных ресурсов:

- обучающие;
- информационно-поисковые;
- демонстрационные;
- моделирующие;
- тренажёры;
- контролирующие;
- учебно-игровые и т.п.

Учитель прогнозирует эффективность использования образовательного ресурса при проведении различного рода занятий, определяет методику их проведения и проектирует основные виды деятельности с данными ресурсами в учебном процессе. Использование Интернет ресурсов на уроках становится дополнительной мотивацией для учащихся в изучении английского языка. Поэтому работу с Интернетом необходимо планировать на всех этапах урока. В современных российских УМК можно встретить ссылки на какой-либо интернет-сайт для получения дополнительной учебной информации, необходимой на данном уроке.

Информация, представленная в образовательных электронных ресурсах должна оцениваться исходя из принципов доступности её представления и необходимости её использования на конкретном этапе урока, а также социальной, практической и личностной значимости для учащихся.

Интернет-ресурсы, применяемые учителями на уроках английского языка:

<http://www.prosv.ru/info>

[www.youtube.com](http://www.youtube.com).

[www.englishteachers.ru/forum/](http://www.englishteachers.ru/forum/)

[www.elgames.com/ESL-jobs-GrE1](http://www.elgames.com/ESL-jobs-GrE1).

[www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/theQueen.htm](http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/theQueen.htm)

[www.youtube.com/watch?v=FrsM9WggCdo&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=FrsM9WggCdo&feature=related))

<http://www.native-english.ru/exercises>,

<http://www.study.ru/online/tests/english.html>,

<http://www.britishcouncil.org/ru/russia-english-online.htm>,

<http://www.learnenglish.de/>

<http://www.studyenglishtoday.net/>

<http://www.studyenglishtoday.net/Tests/Test1.html>

Классификация электронных образовательных ресурсов:

- интерактивные (блоги, форумы),
- мультимедиа (подкасты, звуковые файлы),
- моделирование (мультфильмы),
- коммуникативные (скайпы, ай-чаты),
- производительные (интерактивный лингвострановедческий словарь, электронный словарь с переводом).

Исходя из классификации электронных образовательных ресурсов, предложенных Генеральным директором Республиканского мультимедиа центра Рособразования А.В. Осиным, учителю необходимо выбрать один-два, чтобы планируемый результат обученности учащихся на уроке был в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Использование компьютерных технологий в процессе обучения способствует росту профессиональной компетентности учителя, влияет на повышение качества образования, что ведёт к решению главной задачи образовательной политики в нашей стране.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**НАУМЕНКО Л.С.**

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное образовательное  
учреждение лицей № 97

Сегодня каждый учитель понимает необходимость использования ИКТ на своих уроках. Это соответствует духу времени, отвечает требованиям современного урока, предоставляет различные возможности учителю и обучающимся. Учителя иностранного языка не являются исключением и для обеспечения максимально эффективного процесса обучения языку, в частности, обучения иноязычному говорению, применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является оправданным.



Термин «информационно-коммуникационные технологии» является общепризнанным на государственном уровне, о чем говорит его использование в нормативных документах Министерства образования и науки РФ. Согласно примерной основной образовательной программе образовательного учреждения, «ИКТ – современные средства обработки и передачи информации, включая соответствующее оборудование, программное обеспечение, модели, методы и регламенты их применения [6].

Говоря проще, это технические средства как аудио, видео, компьютер, Интернет и их использование, вероятно, позволяет судить о применении ИКТ в образовательном процессе.

Обучение говорению на иностранном языке является весьма непростой задачей и значительное количество статей подтверждают это, а предлагаемые разработки уроков, внеклассных мероприятий и пр. с применением ИКТ призваны облегчить труд учителя и сделать процесса обучения иноязычному общению школьников результативным.

Сравнительно новым и не нашедшим достаточного отражения, как в литературе, так и в практике, является использование блог технологии и обучение иноязычному говорению средствами блог технологии.

Анализ журнальных статей за последние два года показывает, что эта тема была практически не освещена. Встречаются единичные попытки описания методики работы с ними. С.М. Кашук, например, предлагает использование франкофонных блогов в старших классах в учебных целях, использование которых, по ее мнению, «существенно расширяет возможности общения школьников со своими сверстниками из стран изучаемого языка» [3].

Александров К.В. анализируя применение ИКТ с целью интенсификации (улучшение качества обучения за отведенное время) учебного процесса описывает некоторые из них, в частности блог, и говорит о том, что «блоги позволяют размещать информацию личного характера для общественного доступа (например, вести дневник), получать комментарии пользователей и отвечать на них» [1].

Мы полностью разделяем точку зрения К.В. Александрова и добавляем, что это только некоторые возможности блог технологии. Ее можно использовать гораздо шире.

Прежде чем приступить к описанию данной технологии в развитии коммуникативных умений обучающихся, попробуем разобраться с понятием «блог» и определить функции блогов.

Блог (с англ. «web log» – интернет страница) – веб-сайт, основное содержание которого составляют короткие записи, располагаю-

щиеся в обратной хронологической последовательности. Блог, позволяет размещать документы, изображения, мультимедиа [2].

Первые упоминания о блоге, именно в вышеназванном контексте, относятся к 1992 году, когда английский ученый Тим Бернерс-Ли начинает публиковать новости. А в 1996 году наблюдается широкое распространение блогов и регистрируется все большее количество участников, блогеров. В настоящее время весьма проблематичным является подсчет хотя бы приблизительного количества блогов и блогеров, ведь один и тот же человек может быть зарегистрирован на нескольких интернет страничках и, одновременно, являться автором и создателем нескольких реально функционирующих блогов.

Сегодня существуют блоги самой различной направленности от спортивных до политических, от бытовых (непроизводственных) до таких, которые обсуждают и решают вопросы образования, например, каждый блог имеет аудиторию и ориентируется на нее, предлагая самые насущные темы. Несмотря на кажущуюся бессмысленность назначения и содержания некоторых блогов, выделены несколько функций интернет-страничек, а именно: коммуникативная функция, функция самопрезентации, функция развлечения, функция сплочения и удержания социальных связей, функция мемуаров, психотерапевтическая функция и, наконец, функция саморазвития, или рефлексии.

Кратко опишем некоторые из перечисленных функций.

Коммуникативная функция является наиболее распространенной среди блогеров. Возможность сказать о жизненно важном однажды, но при этом быть услышанным многими и в самом деле кажется привлекательной для любителя общаться.

Функция самопрезентации. В основу понятия «самопрезентация» положено 2 слова, одно из которых, «презентация», переводится с английского как «представление кому-л.» и получившее известность в русском в конце XX века. «Самопрезентация» – вербальная и невербальная демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций. Другими словами, это то, как выглядит человек и что представляет собой в глазах всего окружения, будь то профессиональная сфера коммуникаций, или бытовое общение.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что в форме изложения информации о себе, публикациях произведений автора (прозы, стихов, фотографий, рисунков) и обсуждении этих работ раскрывается функция самопрезентации.

Некоторые предпочитают ведение блога, чтение блогов и дискуссии в комментариях в качестве развлекательного времяпрепровождения. Ситуация приобретает массовый характер, если по каким-либо

причинам блогеры ограничены в других средствах развлечения, кроме интернета, и имеют достаточно свободного времени. Сюда можно отнести молодых мам, которые составляют заметную часть сообщества блогеров – им всегда есть о чём написать в свой блог, у них много вопросов, с которыми они могут обратиться к другим и т.д. Таким образом, блоги представляют собой неисчерпаемый источник развлекательного чтения и играют развлекательную роль.

Функция мемуаров. Наряду с традиционным бумажным дневником, блог, помимо новых функций, может рассматриваться и нести функцию мемуаров, места для каких-то записей, которые могут пригодиться в будущем, способом не забыть о подробностях тех или иных событий своей жизни. Пользующиеся этой функцией полагают, что ведут дневник для себя, чтобы читать записи позже, для того чтобы отмечать важное, то, что хочется помнить. И подумать об этом позже. Авторы создают нечто вроде отложенной коммуникации с самим собой.

И, наконец, функция саморазвития, или рефлексии, связана с тем, что блог предоставляет возможность участникам создать образ иного Я, возможно, такого, к которому автор стремится. Некоторые отмечают, что публичность дневника вынуждает их продолжать его вести, а также заставляет учиться более грамотно структурировать свои мысли, что помогает им и самим лучше понять переживаемые события.

Все выделенные ранее и каждая описанная функция находят отражение в реально существующем блоге (<http://techlyceum97.blogspot.com>), который активно используется его создателем в работе. Автор реализует его в нескольких направлениях: как классный руководитель для ведения работы с родителями и детьми (размещение новостей в учебном заведении и классе, изменения в расписании по разным причинам, поздравления, фиксирование успехов в учебных и спортивных достижениях, оповещения о предстоящих и отчеты о проведенных мероприятиях, в том числе с размещением фотографий и клипов. У каждого родителя есть возможность не только узнать от своего ребенка, чем и как живет школа и класс, но и послушать, посмотреть, понаблюдать со стороны); как учитель-предметник на уроках иностранного языка и во внеурочное время; как методист, размещающая ответы на актуальные вопросы методики преподавания языка; а также как начинающий аспирант, размещающая изданные статьи и доклады выступлений на конференциях различного уровня. По мнению автора это действенный способ распространения опыта [4].

В связи со специфичностью нашей работы, а именно, использование данной технологии для развития коммуникации на иностранном языке, наиболее интересным является то направление работы интернет странички, которое реализуется учителем-предметником как средство повышения уровня иноязычных коммуникативных умений обучающихся (в списке страниц блога эта страничка называется «English»).

Блог помогает организовать процесс обучения языку и развивать иноязычные коммуникативные умения во внеаудиторное время, а также управлять самостоятельной работой обучающихся [5].

На страничке «English» в большом объеме представлены ссылки на сайты, перейдя по которым, учащиеся обнаруживают темы по основным видам речевой деятельности. Главной заслугой учителя в данном вопросе является выборка сайтов с необходимым материалом, объяснение которого характеризуется лаконичностью, понятностью, незаменимым количеством упражнений различной направленности для закрепления, а, самое главное, возможностью проверить усвоение пройденного сразу же. Контролирующая функция подчинена обучению и может быть реализована посредством автоматической проверки компьютером правильности ответа, введенного обучающимся. При неудовлетворительном результате есть возможность изучить материал еще раз и снова проделать этот же тест и/или выбрать задания другого уровня при обнаружении положительного исхода. Основным принципом обучения в этом случае является направленность на самостоятельное обучение. Это хороший вариант для болеющих и пропускающих занятия детей, а также на время карантина в учебном заведении или в период отсутствия учителя. Ведь после возобновления взаимодействия участников образовательного процесса, нет необходимости в нередко бессмысленном слиянии двух и более уроков в один, с тем, чтобы успеть вычитать положенные на данную четверть часы у одних, и попыток изучить, познать, разобраться, понять и закрепить лавину учебного материала, которая обрушивается на еще неокрепший организм других. По мнению автора, в указанном случае вопросы здоровьесбережения обучающихся и обучающихся не приобретают остро выраженного характера.

Более того, учителем-предметником делается набор из интервью, рассказов, клипов, историй и пр. материала, который актуален в связи с событиями в мире или изучаемой на уроке темой. Весь необходимый материал размещается на интернет страничке и после прослушивания/прочтения/прочтения дома (часто по самым разным причинам, в том числе объективным, нет возможности использовать дан-

ный материал на уроке), обучающиеся выполняют требуемые задания. Все задания включают разного рода преобразования и трансформации предложений и словаря, ответы на вопросы, с тем, чтобы в конечном итоге создать свой собственный продукт. Это может быть интервью с тем же перечнем вопросов, но предполагающих другие ответы. Это может быть и сравнительный анализ по проблеме, и написание краткого пересказа с использованием правил «summary» или составление схемы с описанием событий в общих чертах. Кстати сказать, выделяя конкретное слово, скажем, «составление схемы» или «короткий пересказ» и делая ссылку на него, учитель предоставляет возможность обучающимся кликнуть на ссылку, взглянуть еще раз и вспомнить, как составить требуемую схему или краткий пересказ. Особенно то, что учитель может фантазировать с заданиями, отрабатывая интересующую его тему и/или предлагать каждый раз разное и новое. Опрос домашнего задания по данному материалу возможен несколькими способами: во-первых, объяснение канвы текста, во-вторых, просмотр учителем схемы и дальнейшее ее описание обучающимися, с использованием словаря на основе темы и/или изученных лексико-грамматических конструкций (это можно обговаривать с учащимися заранее, прописывая тонкости выполнения на блоге, не затрачивая времени, которого всегда не хватает, на уроке), в-третьих, обсуждение самой съемки клипа/фильма/интервью, места, действующих лиц, внешности и одежды каждого персонажа и пр.

На наш взгляд, использование в обучении иноязычному говорению блог технологии повышает уровень разговорного языка обучающихся, углубляет понимание по проблеме и использованию иноязычного словаря, обеспечивает формирование у школьников опыта различения речи разного темпа, оттенков и акцентов.

Таким образом, наряду с известными и давно зарекомендовавшими себя проявлениями ИКТ, применяемыми учителями в обучении школьников иноязычным коммуникативным умениям на уроках и во внеурочное время, использование «блог» технологии может качественно повысить и, в некоторых случаях, существенно изменить образовательный потенциал иностранного языка.

#### Литература

1. Александров, К.В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию / К.В. Александров // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 15–20.

2. Блог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C1%EB%EE%E3>.

3. Кащук, С.М. Использование франкофонных блогов в старших классах в учебных целях / С.М. Кащук // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 35–41.

4. Науменко, Л.С. Блог технология в работе учителя [Электронный ресурс] / Л.С. Науменко. – Режим доступа: <http://techlyceum97.blogspot.com/search/label/%D0%A3%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F>.

5. Науменко, Л.С. Проблема развития иноязычных коммуникативных умений одаренных школьников средствами ИКТ/ Л.С. Науменко // Региональные модели сопровождения и поддержки одаренных и перспективных обучающихся. Материалы Межрегиональной науч.-практ. конф. 2 декабря 2011 г. Челябинск. – Челябинск, 2011. – С. 60–67.

6. Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ  
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**ГАЙСИНА Г.А.**

Россия, с. Халитово Челябинской обл.,  
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

На рубеже XX-XXI веков в мире произошли существенные изменения, связанные с глобализацией социальных отношений и формированием нового типа общественного устройства – информационного общества, одним из приоритетных направлений развития которого выступает информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и методикой оптимального исполь-

зования современных информационных технологий, ориентированных на процессы управления образованием и реализацию психолого-педагогических целей обучения.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью реализации инновационных подходов и методов организации дистанционного обучения в современной системе образования и решения проблем, связанных с использованием принципиально новых возможностей в обучении школьников в условиях развития информационного общества.

В условиях постоянно меняющейся жизни общества, развивающейся системы образования учитель должен быть готов к непрерывному совершенствованию и повышению своей квалификации. В то же время обществом должны быть созданы условия, при которых педагог может реализовать свою потребность в постоянном обучении и развитии. Современная система образования должна создавать условия для максимального развития личности, реализация этих условий связана с построением системы образования на принципах гуманизации и демократизации.

Признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство намерено создавать условия для привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, готовить специалистов высокой квалификации. Поиск новых подходов к реализации стратегии непрерывного образования педагогических кадров ориентирует на преобразование всех сторон повышения квалификации педагога - его содержания, организационных форм, методов учебной деятельности, на учет психологических, педагогических, социальных, экономических, правовых аспектов.

Анализ научных источников (В.И. Андреев, Б.С. Гершунский; О.А. Козырева, Ю.Н. Кулюткин, Е.С. Полат, В.И. Подобед, В.А. Сластенин, Д.Ф.Ильясов) показал, что в систему повышения квалификации педагогов постепенно происходит внедрение инновационных процессов, способствующих повышению профессионализма педагога.

В условиях курсовой подготовки, осуществляемой в рамках единого для всех слушателей базисного учебного плана, единого содержания, удовлетворить в полной мере индивидуальные запросы учителя не представляется возможным, краткосрочные или проблемные курсы, работа в творческих группах частично решают эту проблему, но тематика повышения квалификации остается инвариантной для всей группы обучающихся. Возникает необходимость в индиви-

дуальной траектории обучения, а значит, пора поставить вопрос о выборе соответствующих технологий. В условиях каждодневной загруженности учителя учебными занятиями, недостаточной обеспеченности информационными ресурсами, очевидным становится значимость использования дистанционных технологий (ДТО) повышения квалификации – замена формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь».

Система дистанционного обучения рассчитана в основном на людей достаточно сознательных, не нуждающихся в постоянном контроле со стороны преподавателя. Поэтому важную роль при дистанционном обучении играет мотивация слушателей, их способность к самоорганизации и желание к самообразованию. В последнее время особую роль начинают играть еще и развитые навыки использования информационных технологий.

Кто же является потребителем дистанционного обучения? В первую очередь это люди, испытывающие острую потребность в получении новых знаний и навыков, но не имеющие возможности на долго оторваться от основного вида деятельности.

Можно выделить ряд преимуществ ДТО:

- свободный график обучения,
- независимость от места расположения участников образовательного процесса,
- уменьшение финансовых затрат на проезд и проживание,
- удобный способ представления результатов обучения,
- индивидуальный темп обучения
- отсутствие возрастных границ для обучающихся

Сочетание всех этих преимуществ позволяет утверждать, что применение дистанционных технологий обучения на курсах повышения квалификации является наиболее оптимальным в современных условиях развития образовательной системы постдипломного образования педагогических кадров. Дистанционные технологии обучения – это синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимся.

Дистанционное обучение – это и возможность получить дополнительное образование или обновить свои знания в удобное время, свободное от работы, учебы и домашних дел.

Современное общество требует современных подходов к образованию, которые нашли отражение и в федеральном законе об обра-



зовании, и в комплексном проекте модернизации, и в макете Федерального государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения.

Выполнить эти задачи, стоящие перед современными педагогами, поможет дистанционное обучение. Многие уже идут по этому пути.

Применение дистанционных технологий способствует развитию творческого потенциала педагогов. Они являются активными участниками сетевых педагогических сообществ, на которых они размещают свои методические материалы, активно делятся опытом.

<http://www.intergu.ru/> – Сетевое сообщество. ИнтерГУ.ru Интернет государство учителей

<http://www.it-n.ru> – сеть творческих учителей

<http://edu.1september.ru/> – педагогический клуб «Первое сентября»

<http://mo.itdrom.com/works/2215-«ИнтерНика-открытое педагогическое объединение»>

<http://www.zavuch.info/> – ЗавучИнфо

<http://festival.1september.ru> – Портал сайта «Первое сентября»

<http://www.intuit.ru/catalog/school/>

<http://vsch.ru/>

<http://ycdl.ph-int.org/>

<http://school.edu.ru/search>

<http://it-n.ru/> – Сеть творческих учителей,

<http://pedsovet.org/> – Педсовет.org ,

<http://www.openclass.ru/> – Открытый класс.

Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании.

Использование ИКТ в преподавании русского языка и литературы значительно повышает не только эффективность обучения, но и помогает совершенствовать различные формы и методы обучения, повышает заинтересованность школьников в глубоком изучении материала.

По мнению учителей-словесников, активно применяющих ИКТ на уроках русского языка и литературы, размещающих совместные и авторские методические разработки и самоанализы их применения на образовательных порталах они в полной мере сохраняют свои общие характеристики и приносят качественные улучшения в образовательный процесс, в том числе: повышение успешности в обучении, вовлеченности в учебный процесс, улучшение понимания изучаемого материала, формирование функциональной грамотности, проектной грамотности, теоретического мышления, социального, языкового и

социокультурного мышления, коммуникативности, социальной активности, гражданского сознания, толерантности, предоставление возможностей для самоопределения и др.

Электронные учебники и разнообразные пособия, оформленные в цифровые образовательные ресурсы, расширяют возможности работы с текстом и создают предпосылки для глубокого овладения языковым материалом. В настоящее время в процессе разработки специализированных средств ИКТ созданы мультимедийные энциклопедии по многим учебным дисциплинам и образовательным направлениям. Разработаны игровые ситуационные тренажеры по русскому языку и мультимедийные обучающие системы, целые «школы» (например, Школа Кирилла и Мефодия <http://www.km-school.ru/>). ИКТ обладают достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий работы по осмыслению орфографического (пунктуационного) правила, закономерностей языковых и литературных явлений, позволяют использовать разнообразные формы наглядности в виде таблиц, схем, опорных конспектов и так далее. Преподаватель предъявляет не только статичную информацию, но и различные языковые явления в динамике с применением цвета, графики, эффекта мерцания, звука, пиктографии, «оживления» иллюстраций. Использование тестов дает возможность школьникам самим оценить свои знания и уровень лингвистической (языковой) компетенции. Расширению социокультурных связей способствуют интеграция русского языка и литературы с курсом МХК, ИЗО и музыки.

Зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов урока, в сочетании с другими методическими приемами делают урок рациональным, необычным, увлекательным, запоминающимся и эффективным.

Работа с Интернет-ресурсами позволила мне познакомиться с системой образовательных порталов, в частности с Федеральным порталом «Российское образование», Российским общеобразовательным порталом, порталом информационной поддержки ЕГЭ, Федеральным порталом «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» и др. Впоследствии с этими порталами я также познакомил своих учеников, так как представленная информация на сайтах очень важная и нужная. Это и каталоги образовательных ресурсов, и электронная библиотека учебных материалов, включающая различные электронные словари, справочники, энциклопедии, это информация по ЕГЭ и т.д.

Меня как учителя–практика особенно заинтересовала Коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), представленная на Федеральном портале «Российское образование».

Цифровые образовательные ресурсы являются электронным компонентом процесса изучения русского языка. ЦОРы поддерживают все этапы работы с учебным материалом, то есть могут быть использованы при объяснении, тренировке и контроле. Они предназначены как для коллективной, так и для индивидуальной учебной деятельности.

В процессе работы с цифровыми ресурсами учитель или ученик может сам отбирать необходимый материал при изучении или повторении темы.

Цифровые образовательные ресурсы разделены на группы по способу использования:

1. Демонстрационные материалы.
2. Демонстрационно-опорные материалы.
3. Обобщающие материалы.
4. Тренировочно-контрольные материалы.
5. Учебно-справочные материалы.

На уроках литературы часто использую компьютерные презентации, к созданию которых привлекаю самих ребят. Это могут быть уроки изучения биографии писателя или поэта. При подготовке таких уроков школьникам дается задание коллективное или индивидуальное: собрать необходимый биографический материал, обработать в определенной программе фотографии или иллюстрации, продумать анимацию, выбрать необходимый шрифт, цветовую гамму и т.д.

Компьютер, конечно, не может на уроке литературы заменить живое слово учителя, изучение художественного произведения, творческого общения, но может стать хорошим помощником.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ MOODLE КАК ОДНОГО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РУБАН Е.А.**

Россия, г. Братск Иркутской обл.,  
Братский профессиональный техникум

Дистанционное образование – это термин, которые используют применительно к широкому спектру образовательных программ и курсов, начиная от курсов повышения квалификации, не имеющих аккредитации, заканчивая аккредитованными программами высшего образования, которые реализуют возможность тесного общения студен-

тов со своими преподавателями и сокурсниками, как это происходит очном обучении. Для того, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие, при дистанционном обучении используется целый набор инструментов, включая интерактивные компьютерные программы, Интернет, электронную почту, телефон, факс и обычную почту.

Дистанционное образование становится чрезвычайно популярной формой обучения в силу своего удобства и гибкости. Оно устраняет основной барьер, удерживающий многих профессионалов и деловых людей от продолжения образования, избавляя от необходимости посещать занятия по установленному расписанию. Обучающиеся дистанционно могут выбирать удобное для себя время занятий согласно собственному расписанию.

Существуют три основные характеристики качественной программы дистанционного образования для взрослых студентов:

#### 1. Структура курса.

Качественная программа дистанционного образования не просто копирует программу лекций, предоставляя возможность прочитать их на экране компьютера. Вместо того, чтоб просто дублировать программу очного обучения, курс должен быть тщательно организован таким образом, чтобы целенаправленно вовлекать студента. При этом, многие учащиеся начинают чувствовать, что они больше вовлечены в процесс обучения, чем они когда либо были вовлечены, обучаясь очно. Структура курса должна предоставлять вам большие возможности управлять процессом обучения, чем это было бы возможно при дневной форме обучения. Курс должен быть сконцентрирован на учащемся, позволяя студенту устанавливать содержание курса согласно его личным потребностям и задачам.

#### 2. Средства и способы коммуникации.

Программа дистанционного образования может предполагать целый набор способов доставки информации, включая обычную почту, телефон и факс, Интернет, электронную почту, интерактивное телевидение, телеконференции, а также аудио и видео конференции. Способы связи должны максимально соответствовать удобному для вас стилю обучения.

#### 3. Поддержка и контакт со студентами.

В противоположность представлениям многих, студенты, обучающиеся по хорошей программе дистанционного образования, не должны чувствовать себя изолированными друг от друга. Качественная программа подразумевает множество способов и приемов для создания настоящей атмосферы взаимодействия.

Дистанционное образование представляет собой высокотехнологичный продукт научно-технической революции, широко использующий идею маркетингового подхода к обслуживанию студентов, чем и объясняется его активное распространение во всем мире. И сегодня дистанционное обучение органично впитывает в себя компьютерные и Интернет-технологии обучения. Современные технологии являются связующим звеном между студентом и преподавателем, которых могут разделять тысячи километров. Обучение ведётся по корпоративной сети, по сети Интернет, e-mail и с помощью других современных средств связи. Система дистанционного обучения позволяет приобрести необходимые навыки и новые знания с помощью персонального компьютера (ПК) и выхода в сеть Интернет. Место расположения ПК не имеет значения, поэтому учиться можно дома, на работе, в on-line классе одного из центров Дистанционного Обучения, а также в любом другом месте, где есть ПК с подключением к сети Интернет. Это важнейшее преимущество дистанционного образования перед традиционными формами обучения.

Moodle – это программа, которая позволяет разрабатывать онлайн-курсы.

Эта среда позволяет создать единое учебное пространство для студентов и преподавателей курса. Используя Moodle, преподаватель может обмениваться сообщениями со студентами, создавать и проверять задания, публиковать текстовые материалы и многое другое. Moodle распространяется как программное обеспечение с открытыми исходными кодами

([http://www.opensource.org/docs/definition\\_plain.html](http://www.opensource.org/docs/definition_plain.html)) под лицензией GPL (<http://www.gnu.org/copyleft/gpl.html>). Это означает, что для использования Moodle необходимо соблюдать авторские права, но с определенными свободами.

Moodle подходит для 100 % онлайн-курсов. Moodle имеет простой, эффективный, совместимый для разных браузеров web-интерфейс. Список курсов содержит описание каждого курса на сервере, предоставляя доступ к этой информации и гостю. Предлагается широкий спектр активностей для построения учебного процесса, включая не только стандартные модули, но и дополнительные. Для коммуникации и социализации в сообществе курса преподаватель может использовать такие инструменты как форумы, чаты, wiki, систему обмена сообщениями и т.д. Дистанционный курс состоит из различных элементов, каждый из которых содержит название и пиктограмму, которая может подсказать вид ресурса.

Дистанционные курсы, разработанные с использованием средств системы дистанционного обучения Moodle, могут включать в себя:

- ресурсы – теоретические материалы для изучения, которые автор дистанционного курса размещает в разделах курса;

- активные элементы – организация общения между слушателями дистанционного обучения (форум, чат, обмен сообщениями и т.п.). Также речь может идти об организации проверки знаний (тесты, задания и т.п.);

- задания – задачи, ответ на которые должен быть предоставлен в электронном виде (ответ должен быть направлен в виде одного или нескольких файлов);

- рабочая тетрадь – письменная контрольная работа или реферат. Преподаватель дает задание, слушатель дистанционного обучения должен внести ответ и может изменять его в течение некоторого времени;

- семинар (в форуме) – вид занятий, где слушатели дистанционного обучения должны оценивать результаты работы других слушателей дистанционного обучения;

- тесты – основное средство контроля знаний в системе дистанционного обучения Moodle.

Следовательно, Moodle является эффективным средством для организации дистанционного обучения.

**СТРАТЕГИЯ СИСТЕМНЫХ ИННОВАЦИЙ В УПРАВЛЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ****ГАВРИЛЕНКО Е.Р.**Россия, г. Константиновск Ростовской обл.,  
Константиновский педагогический колледж

В начале 21 века регионализация выступила основным фактором становления новой российской государственности и трансформации основных сфер жизнедеятельности общества – политической, социальной, экологической, правовой, образовательной. В связи с этим актуальными проблемами стали создание и апробация моделей управления образованием на региональном и муниципальном уровнях с учётом демографических и социально-экологических условий. «Это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями» [3, с. 12].

Создание региональной нормативно-правовой базы функционирования и развития образования является основополагающим фактором, обеспечивающим гарантии права граждан на образование, развитие образовательной системы. Эти изменения требуют реализации эффективных региональных инновационных программ развития образования, принципиального изменения образовательного законодательства.

Практика реализации региональных инновационных программ развития образования, создания законодательной базы системы образования свидетельствуют о необходимости исследования проблем пе-

дагогического мониторинга региональных программ и определения самого объекта правового регулирования. Без опоры на результаты таких исследований невозможно гарантировать надёжность и эффективность существующих региональных образовательных систем. Из имеющихся современных публикаций по вопросам развития региональных образовательных систем и образовательного права необходимо отметить работы Е.В. Буслова, В.А. Грачёва, И.И. Калины, И.П. Смирнова, В.И. Шкатула.

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского и регионального образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами в контексте нормативно-правового аспекта. Стратегия инновационного поведения на уровне управления региональной образовательной системы в нормативно-правовом поле может варьироваться от активно-приспособленной до активно-адаптирующей. В первом случае управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри регионального образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической.

Во втором случае инновации на управленческом уровне направлены не только на изменения системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но и воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования её возможностей для реализации образовательных целей. Активно-адаптирующая инновационная стратегия, на ваш взгляд, является более адекватной стремительному темпу перемен в обществе. Она определяет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим региональным системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования.

Практика показала, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учрежде-



ний ведёт к ухудшению качества образования в регионе в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части учащихся в массовых школах, о чём красноречиво говорят результаты государственной итоговой аттестации девятиклассников и единого государственного экзамена выпускников средней (полной) общеобразовательной школы. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании региона, более адекватна для того этапа реформирования, в который вступила Россия в целом и каждый регион в частности.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдалённую перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать региональное образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями. Остановимся на основных характеристиках стратегии системных инноваций в управлении образовательной системой региона.

1. Системный подход базируется на идее целостности развития образовательной системы региона. Он предполагает, что, вводя новшества на управленческом уровне, органы управления имеют образ того, что они хотели бы получить в перспективе, и, исходя из этого, определяют последовательность действий. Цель выстраивания приоритетов на основе образа прогнозируемости состояния образования – обеспечить такой переход к будущему состоянию, при котором, во-первых, не нарушается стабильное функционирование образовательного учреждения, во-вторых, выбор нововведений осуществляется на основе критерия результативности по отношению ко всей системе.

2. Системная стратегия управленческих инноваций ориентирована на результат. Желательный результат изменений представляет собой иерархическую структуру диагностируемых и контролируемых целей. Этот принцип управленческой стратегии в образовании представляется чрезвычайно важным в условиях российского образования. Десятилетиями складывалась в нашем образовании тенденция активно совершенствовать процессуальную сторону обучения, разрабатывать и внедрять новые формы и методы обучения, при этом недостаточное внимание уделялось постановке целей и диагностике главного результата работы образовательного учреждения и преподавателя – учебным и личностным достижениям обучающихся. Это приводило (и до сих пор приводит) к тому, что за успехами в организации процесса обуче-

ния теряется его результат. В условиях государственной политики введения независимого тестирования достижений выпускников общеобразовательных школ педагог и школа в целом оказываются неготовыми к ситуации ориентированности на реальный результат образовательного процесса.

3. Стратегия системных инноваций использует принцип опережающего управления: предвидение возможных осложняющих факторов позволяет реагировать на них до того, как их действие приведёт к негативным последствиям для системы образования. Для этого определяется система промежуточных целей. Особое место среди промежуточных целей занимает изменение организационной структуры и функциональных процедур внутри самой системы управления.

Активно-адаптирующая системная стратегия инноваций в управлении образованием региона включает в себя программно-целевой подход к управлению. Он предполагает:

- установление социально обоснованных и реально достижимых к определённому сроку целей;

- разработку перечня необходимых действий по всем видам и направлениям деятельности образовательной системы и взаимодействующих с ней внешних организаций и структур региона;

- определение необходимых средств – финансовых, кадровых, материально-технических, информационных и других.

- определение ответственных исполнителей на уровне управленческих, образовательных, финансовых и других структур, организаций, учреждений, работников.

Разработка и тем более реализация инновационной модели управления образованием региона требует создания мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности на уровне региона муниципальных образований образовательных учреждений, отдельных педагогов. Только на основе анализа выявленных тенденций в состоянии образования на уровне региона возможны обоснованные управленческие инновации.

#### Литература

1. Петровичев, В.М. Региональное образование: организация, управление развитием / В.М. Петровичев. – Тула, 1994.

2. Преобразование научно-инновационной сферы в регионе: понятийный аппарат / под ред. А.Е. Кочута. – СПб: ИСЭП РАН, 1995.

3. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования // Вестник образования. – 1992. – № 10.

4. Шкатула, В.И. Образовательное законодательство: теоретические и практические проблемы. Общая часть / В.И. Шкатула. – М., 1996.

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ: ЛИЧНОСТНО–ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ**

**КОРЯВЦЕВА Т.В.**

Россия, с. Дробышево Челябинской обл.,  
Муниципальное коррекционное образовательное учреждение  
Дробышевская средняя общеобразовательная школа

Личностно-ориентированный подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностный подход как направление деятельности педагога – это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Личностный подход является ведущим в организации учебно-воспитательного процесса. В отличие от индивидуального подхода он требует знания структуры личности и ее элементов, их связи, как между собой, так и целостной личностью. В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать учителю в своей работе. Он должен знать и использовать такие приемы, в которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя только к нему, он уважаем, никто не может его оскорбить. Все ученики защищены в своем классе и в своей школе. Вместе с тем не только теория, но и современная школьная практика доказывают, что личностный подход реализуется при наличии гуманной системы воспитания. Только коллектив педагогов-единомышленников способен связать воедино личность, личностные качества, личностное развитие и саморазвитие ребенка. Именно личность школьника и лич-

ность педагога – главное мерило наличия и развития гуманной воспитательной системы.

Индивидуальная работа – это деятельность педагога-воспитателя, осуществляемая с учетом особенностей развития каждого ребенка. Она выражается в реализации принципа индивидуального подхода к учащимся в обучении и воспитании. Очень важно в современных условиях индивидуальную работу с детьми поставить на научную основу, использовать практические рекомендации, советы по реализации личностного, индивидуального и дифференцированного подходов. Эффективность такой работы зависит от педагогического профессионализма и мастерства педагога-воспитателя, его умения изучать личность и помнить при этом о том, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием умственных, физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей. Учитывая их, учитель определяет методы и формы воздействия на личность каждого ребенка. Все это требует от педагога не только педагогических знаний, но и знаний по психологии, физиологии, гуманистической технологии воспитания на диагностической основе. В индивидуальной работе с детьми педагог-воспитатели руководствуются следующими принципами:

- установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне «учитель – ученик – класс»;
- уважение самооценки личности ученика;
- вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств его характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к ученику в ходе избранной деятельности;
- создание психологической почвы и стимулирование самообучения и самовоспитания, что является наиболее эффективным средством реализации программы обучения и воспитания.

Индивидуальная работа с детьми включает несколько этапов:

- приступая к этой работе, педагог-воспитатель изучает научно-методические основы личностно-ориентированного воспитания, организует совместную коллективную деятельность, проводит диагностирование личности каждого ребенка (первый этап);
- на втором этапе используется наблюдение и изучение учащихся в ходе разнообразной деятельности: учебно-познавательной, трудовой, игровой, спортивной, творческой. В современной практике выделяют группы детей с разным уровнем интеллектуального развития, детей с физическими недостатками, трудных подростков и др. Каждая группа учащихся требует индивидуального подхода, а также своей

системы методов педагогического воздействия. Так, например, учащиеся с высоким интеллектом отличаются от других учащихся ярко выраженными умственными способностями, устойчивостью внимания, развитостью воображения, широтой интересов. Эта группа детей требует от педагогов особого внимания и уважения к уникальности личности, учета особенностей психики. Таким детям требуется известная свобода действий в учебной и внеучебной работе, для них увеличивается доля свободного времени для развития способностей и для саморазвития. Учитель должен соотносить свои методы и приемы обучения и воспитания с более насыщенной и сложной деятельностью. Для развития одаренных детей создаются необходимые условия: атмосфера сотрудничества, творческая обстановка, разносторонняя познавательная и внеучебная деятельность. Особого внимания требуют к себе «трудные» дети, отличающиеся девиантным поведением. В структуре личности «трудного» подростка наблюдаются отрицательные качества, личностные недостатки, конфликтность в сфере общения, недоверчивость и даже враждебность к взрослым и сверстникам. Зная и учитывая специфику личностно-ориентированного подхода с «трудными» подростками, опытные педагоги применяют различные методы работы: переубеждение, переучивание, переключение, поощрение и наказание, самоисправление, «реконструкция характера».

На третьем этапе индивидуальной работы на основе установленного уровня воспитанности учащегося проектируется развитие ценностных ориентации, личностных свойств и качеств ученика. Проектирование развития личности основывается на сравнении наличного уровня воспитанности учащегося с его идеалом и осуществляется в процессе составления дифференцированных и индивидуальных программ воспитания и самовоспитания ребенка.

На четвертом этапе индивидуальной работы происходит дальнейшее изучение учащегося, проектирование его поведения и отношений в различных ситуациях. Для данного этапа характерно использование общих методов обучения и воспитания, вместе с тем широко применяются методы индивидуального педагогического воздействия: требование, перспектива, общественное мнение, поощрение и наказание.

– заключительным, пятым, этапом индивидуальной работы с детьми является корректирование. Коррекция – это способ педагогического воздействия на личность, в ходе которого изменяется развитие личности, закрепляются позитивные или преодолеваются негативные качества. Наиболее эффективными методами и приемами корректирования являются наблюдение и самонаблюдение, анализ и оценка, самооценка и переоценка, контроль и самоконтроль. Все эти

методы и приемы используются в комплексе, уточняя, дополняя полученные данные и результаты индивидуальной работы с учащимися.

Таким образом, индивидуальный подход – важнейший принцип обучения и воспитания. Его реализация предполагает частичное, временное изменение ближайших задач и содержания учебно-воспитательной работы, постоянное варьирование ее методов и форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика для обеспечения гармоничного, целостного ее развития. Эффективность индивидуальной работы зависит от знания научных основ, от конкретизации задач обучения и воспитания учеников в данном классе, от установления уровня воспитанности каждого ребенка, от гибкости методики, компетентности, профессионализма и педагогического мастерства учителя. Индивидуальный подход требует от каждого педагога знания практических рекомендаций, советов и умения претворять их в жизнь.

Система личностного ориентированного образования. Мониторинг процесса личностного развития каждого ученика

Систематическая диагностика и коррекция процесса личностного развития каждого ученика проводится с момента поступления ребенка в школу. В проведении диагностики и коррекции процесса личностного развития учащихся принимают участие все учителя, классные руководители. Оценка результатов диагностики психического и личностного развития учащихся производится главным образом с точки зрения динамики индивидуального развития каждого ученика.

Классно-урочные, групповые занятия

Учебные занятия в системе личностно-ориентированного образования предполагают широкое использование различных технических средств обучения, в том числе и персональных компьютеров, сопровождение некоторых занятий тихой музыкой, свободное перемещение учащихся по классу в процессе занятий, различную расстановку индивидуальных парт для коллективных или фронтальных занятий (круговое расположение парт, соединение индивидуальных парт в общий стол для занятий бригадой и т.д.).

Эстетический цикл учебных занятий

Обучения всем предметам этого цикла (рисование, пение, музыка, хореография, танцы, лепка, живопись и т.д.). Широко представляются на различных выставках, систематически проводимых в гимназии, на конкурсах самодеятельности, в выступлениях учащихся вне гимназии.

Внеурочная работа школы.

В школе работает большое число различных кружков, спортивных секций, других объединений учащихся по интересам, с тем, чтобы каждый ученик мог выбрать для себя занятие во внеурочное время.

Общешкольное ученическое самоуправление.

Организует и осуществляет совместную с учителями и классными руководителями всю внеурочную деятельность школы. Для проведения мероприятий создаются временные творческие группы учителей, родителей, учащихся.

Трудовое обучение и трудовая деятельность учащихся.

Главный принцип, на котором строится этот компонент, состоит в том, что выработка у учащихся трудовых навыков и привычек производится в процессе полезной трудовой деятельности, осуществляемой современными научно-техническими методами.

Деятельность учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью.

1. Использование проблемных творческих заданий.
2. Применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).
3. Создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников.
4. Сообщение учащимся организации учебной деятельности в ходе урока.
5. Обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому.
6. Стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения заданий.
7. Оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибался.
8. Отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности.
9. При задании на дом называется не только тема и объем задания, но и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

Личностно-ориентированное взаимодействие.

Педагогическое воздействие осуществляется педагогом с целью развития личности ребенка, перевода его на позицию субъекта. Педа-

гогическое воздействие – это не любое воздействие, а воздействие педагога, являющегося носителем сознания, воли, отношений, а, следовательно, осознающим связи своего <Я> с другими <Я>, с миром в целом. Это предвосхищение будущего развития личности воспитанника формируется у педагога на основе знаний природы ребенка, закономерностей его развития целесообразности педагогических воздействий; что педагогическое воздействие наполнено социальным смыслом, поскольку педагог выступает от имени общества и его интересов. Поэтому он должен транслировать ребенку мир на уровне высоких культурных достижений, наработанных человечеством. В целом педагогическое воздействие – это особый вид деятельности педагога, его тонкое прикосновение к личности, направленное на раскрытие ее потенциальных возможностей быть и становиться субъектом деятельности и своей собственной жизни.

Педагогическое воздействие осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача личностного ценностного отношения педагога к кому бы-то ни было, чему-то. И от того, насколько ярко ему удастся выразить себя, зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение (сопереживание, ощущение радости, а может быть, и гнева, недовольства и др.), его проявление в словах, мимике, поступках. Воздействие, педагогически и психологически верно осуществляемое, обеспечивает адекватное взаимодействие педагога с воспитанником, группой детей, коллективом класса.

А педагогическое взаимодействие – это особая форма связи между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеет социально значимый характер.

Взаимодействие может быть прямым, непосредственным, когда прямой контакт между субъектами, или косвенным, опосредованным через какие-либо предметы, действия, обмен информацией, других людей.

Сегодня актуальным является личностно-ориентированное взаимодействие педагог-воспитанник, которое предполагает признание личности ребенка не столько объектом, сколько субъектом воспитания, образования, партнером в образовательно-воспитательном процессе. Ученик, воспитанник – основной субъект образовательно-воспитательного процесса.

Цель личностно-ориентированного педагогического взаимодействия педагога с воспитанником – создание благоприятных условий,



содействие в его личностном развитии, формировании у него нравственных ориентаций, в его самоопределении.

Базой для формирования способностей к саморазвитию, самоопределению, самореализации, самореабилитации, самоорганизации личности является физическое и психическое здоровье, нравственность и способности, что определяет содержание личностно-ориентированного взаимодействия педагога с учащимися.

Личностному росту ребенка (формированию его общей культуры, нравственного сознания, самосознания и поведения, потребности в саморазвитии) способствует гуманистическая направленность педагогического взаимодействия. Во взаимодействии определяющим фактором является позиция педагога, исходящая из интересов развития ребенка: понимание, признание, принятие его как полноправного партнера, оказание ему помощи.

Наиболее эффективным для развития коллектива и личности по мнению ученых и практиков является сотрудничество, для которых характерны знания, опора на положительное в личности, доверительность, доброжелательность, объективность, активность обеих сторон, диалог.

Особенно большим воспитательным потенциалом располагает диалоговое взаимодействие. Оно обеспечивает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, искренний обмен мнениями, открытость, искренность, отсутствие предвзятости.

Недопустимы подавления, индифферентность (равнодушие друг к другу), формальные отношения. Главный путь перехода к другим, более плодотворным типам взаимодействия – включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат, создание условий ответственной зависимости.

Сегодня остро встала задача – шагнуть на более высокую ступень в организации учебно-воспитательного процесса, от информационного типа перейти к личностно-ориентированному, которое, в большей мере, продуцирует развитие и саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности воспитанника. Решить ее – значит создать благоприятные условия, в которых это возможно реализовать, и, прежде всего, хороший психологический климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, отношения сотрудничества «на равных».

Осуществляя личностно-ориентированный подход в организации учебно-воспитательного процесса, педагог овладевает такой наи-

более сложной формой его осуществления, как диалоговой, определяющей субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников педагогического процесса, самоактуализацию и самопрезентацию личности педагога. Технологии этого типа предусматривают преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции воспитанника в личностно-равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что педагог не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует ученика к развитию, создает условия для самодвижения. Естественно, это требует отказа от ролевых масок и включения во взаимодействия эмоционально-ценностного опыта и педагога и воспитанника.

Оформленность структуры межличностных отношений показывают, что на развитие детей влияет открытость в общении, организаторские умения, ценности совместного общения, товарищество, организованность, самостоятельность, умение отстаивать свою позицию. Это и показатели и условия развивающего обучения.

Личностно-ориентированный тип образования можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой – как становление качественно новой образовательной системы. Задачей личностно-ориентированного образования является насыщение личностными смыслами педагогический процесс как среду развития личности.

Разнообразная по содержанию и формам образовательная среда даёт возможность раскрыть себя, самореализоваться. Специфика личностно развивающего образования выражается в рассмотрении субъективного опыта ребёнка как личностно-значимой ценностной сферы, обогащение его в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлений. Учитель, ориентируясь на социально значимую модель личности, создаёт условия для свободного творческого саморазвития личности, опирается на самоценность детских и юношеских представлений, мотивов учитывает динамику изменений в мотивационно-потребностной сфере ученика.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАУМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ**

**КУЛИКОВА Л.Г.**

Россия, г. Санкт-Петербург,  
Государственный университет сервиса и экономики

Предприятие, намеревающееся работать гибко, неизбежно приходит к необходимости использования инновационных подходов. Инновация – это результат инвестирования интеллектуального решения в разработку и получение нового знания, ранее не применявшейся идеи по обновлению сфер жизни людей и последующий процесс внедрения (производства) этого, с фиксированным получением дополнительной ценности (прибыль, опережение, лидерство, приоритет, ко-ренное улучшение, качественное превосходство, креативность, прогресс). Организация управления инновационным процессом на современном этапе в образовательной системе осуществляемая на основе глубокого комплексного критического анализа всех сторон и аспектов ее деятельности, с учетом прогноза возможных последствий нововведений, предстает как проблема, требующая скорейшего осмысления со стороны ученых, педагогов и практиков.

Приоритетные национальные проекты в сфере образования, объявленные в своё время руководством Российской Федерации, представляют собой, по сути, инновационный подход к достижению поставленной цели. Инновационность подхода заключается в том, что относительно краткосрочная реализация проектов может стать катализатором долгосрочных системных изменений по основным направлениям развития системы образования России.

Стабильность и способность к обновлению образовательной системы основывается, прежде всего, на профессиональной компетентности руководителей и педагогов, соответствующей запросам общества. Квалифицированные специалисты – золотой резерв каждой организации.

В соответствии с Прогнозом социально-экономического развития РФ на 2011 год и плановый период 2012-2013 гг., составленным Минэкономразвития РФ, внутренние затраты на исследования и разработки в России осуществлены и запланированы в объеме, уменьшающемся в процентном показателе к ВВП. Например, внутренние затраты России на инновационное развитие в 2009 году было 1,5 % от ВВП, а в 2011 году – 0,9 – 1,1 % от ВВП, в 2012 – процентный состав

сохранится, а в 2013 незначительно опять понизится и составит 0,9 – 1 % от ВВП.

Опыт развитых стран показал, что в эпоху становления общества, основанного на знаниях, на первый план выдвигаются задачи формирования среды, которая стимулирует инновационные процессы на промышленном предприятии, создает возможность для коммерциализации результатов научно-исследовательских разработок и кооперации между государственным, университетским и предпринимательскими секторами научной, учебной и промышленной деятельности, в том числе стимулирует приток инвестиций, снижает риск инновационных проектов. Категория «риск» определяется большинством авторов как опасность потенциальной возможности потери ресурсов или недополучения доходов по сравнению с вариантом, который рассчитан на рациональное использование ресурсов [3]. В современной литературе осуществляются попытки создания методик оценки рисков, основанных на теории вероятности, в том числе, с использованием современных статистических методов с элементами нечеткой логики, позволяющих учитывать влияние факторов риска в условиях частичной неопределенности.

В.П. Завлин, А.К. Казанцев и Л.Э. Миндели определяют инновационный проект – как процесс преобразования научного знания в нововведение, последовательная цепь событий, в ходе которых новация вызревает от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется при практическом использовании [2]. Значит, инновационное развитие предприятия необходимо точно также проектировать, как и любую систему.

Для эффективной реализации задач, стоящих перед любым видом предприятия, необходимо разработать систему управления инновационной деятельностью, основа которой – разбиение сложного процесса на простые компоненты на основе проектного подхода и выстраивание своеобразного управленческого «конвейера». Это дает целый ряд эффектов: работа из процесса превращается в целенаправленное движение, резко возрастает производительность труда, снижается количество ошибок. Таким образом, необходим процесс: инвестиции – разработка – процесс внедрения – получение качественного улучшения. Для реализации такого подхода необходимо разработать эффективную организационную структуру, систему управления финансами, сформировать службу маркетинга, обеспечить документооборот, т.е. детально сформулировать правила работы предприятия, в основных чертах общие для всех организаций инновационной направленности.

Благодаря развитию информационных технологий, стало возможным интерактивное взаимодействие между наукой и бизнесом. Процесс информатизации школы – это путь от информационной грамотности к информационной компетентности участников образовательного процесса, дающий возможность успешной адаптации к жизни в современном обществе.

Решение вопросов оптимизации учебно-воспитательного процесса, совершенствования материально-технической базы, кадровой политики, вопросов формирования информационной компетентности школьников в процессе дистанционного обучения, вовлеченности родителей в процесс взаимодействия со школой помогает всем субъектам образовательного процесса овладеть специфическими навыками, связанными со знанием компьютерной техники, а также межличностными коммуникациями. Инновация педагогическая (нововведение) – 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом; 2) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление. Таким образом, инновация в образовании предполагает создание новых образцов педагогической деятельности, поднимающих деятельность учителя на принципиально новый качественный уровень и способствующих повышению результата обучения и воспитания школьников. Исходя из определения понятия «инновация» мы полагаем, что распространению подлежит именно такой опыт, который вносит в образовательную среду целенаправленные изменения.

Необходимой инновационной технологией оптимизации учебно-воспитательного процесса является дистанционное обучение – это обучение с использованием дистанционных образовательных технологий (ДТ). Под ДТ понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Целью использования ДТ образовательными учреждениями является предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства обучающегося или его временного пребывания.

Технология дистанционного обучения:

– повышает качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.;

- позволяет организовать индивидуальный учебный план, самостоятельное планирование обучения;
- дает возможность приступить к обучению в любое время и в любом месте;
- доступна для обучающихся.

В образовательных стандартах нового поколения обращается особое внимание на необходимость формирования у учащихся метаумений (общих умений, востребованных в разных предметных областях), на повышение доли самостоятельной работы учащихся, на формирование у них оценочной самостоятельности. В этих условиях широкое использование ДОТ в школьном образовании становится требованием времени [4].

#### Литература

1. Прогноз социально-экономического развития РФ на 2011 год и плановый период 2012–2013 гг., составленный Минэкономразвития РФ // сайт Консультант Плюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=105711;dst=0;ts=4074AE08B410EB724E82FE9E41F5BDF0>.
2. Основы инновационного менеджмента: теория и практика: учеб. пособие / под ред. П.Н. Завлина, А.К. Казанцева, Л.Э. Миндели. – М.: Экономика, 2000.
3. Куликова, Е.Е. / Управление рисками. Инновационный аспект / Е.Е. Куликова. – Бератор-Паблишинг, 2008. – 112 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.12.2005 № 803 «О федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.au.edu.ru/node/16>.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ – НОВЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**МЕШКОВА Н.С.**

Россия, г. Таштагол, Кемеровской обл.,  
филиал Кузбасского государственного технического  
университета им. Т.Ф. Горбачева

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых – несоответствие

традиционных методов и форм обучения и воспитания новым тенденциям развития системы образования нынешним социально-экономическим условиям развития общества, породившим целый ряд объективных инновационных процессов.

Изменился социальный заказ общества по отношению к образованию: необходимо формирование личности, способной к творческому, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию, которое обеспечивает достижение этой цели.

Актуальность исследования обусловлена тем, что переход России на рыночные отношения поставил перед системой профессионального образования новые цели, решение которых видится в глубоких преобразованиях системы профессионального образования.

Инновационный характер образования становится важнейшим инструментом в его конкуренции с другими социальными институтами. В современной социально-экономической ситуации не только содержание, но и формы, технологии обучения важны для создания позитивной ориентации молодёжи на образование. Развитие новых методов и каналов образования становится настоятельной необходимостью. Повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодёжи, её включённости в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором обеспечения национальной безопасности России, роста благосостояния её граждан.

Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. И это не случайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников.

В педагогическом процессе инновационные методы обучения предусматривают введение новшеств в цели, методы, содержание и формы обучения и воспитания, в совместную деятельность преподавателя и учащегося. Эти инновации могут быть специально спроекти-

рованными, уже разработанными или вновь появившимися благодаря педагогической инициативе.

Главной задачей высшего учебного заведения на современном этапе является подготовка специалистов, способных нестандартно, гибко и своевременно реагировать на изменения, которые происходят в мире. Поэтому для подготовки студентов к профессиональной деятельности в будущем и используются инновационные методы обучения в вузе.

Метод портфолио (Performance Portfolio or Portfolioc Assessment) – современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. Данный метод чаще всего соотносят со сферой образования, хотя в широком смысле этого понятия он применим для любой практико-результативной деятельности. По видам практико-результативной деятельности в вузе различают портфолио образовательное и портфолио профессиональное.

Метод проблемного изложения – метод, при котором педагог, используя самые различные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

Проблемно-поисковые методы обучения (усвоение знаний, выработка умений и навыков) осуществляются в процессе частично поисковой или исследовательской деятельности обучаемых; реализуется через словесные, наглядные и практические методы обучения, интерпретированные в ключе постановки и разрешения проблемной ситуации.

Научно-исследовательская работа студентов, встроенная в учебный процесс – такие работы выполняются в соответствии с учебными планами и программами учебных дисциплин в обязательном порядке; результаты всех видов научно-исследовательской деятельности студентов, встроенной в учебный процесс, подлежат контролю и оценке со стороны преподавателя.

Проблемное обучение – 1) технология, направленная в первую очередь на «возбуждение интереса». Обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и преподавателя при оп-



тимальной самостоятельности студентов и под общим направляющим руководством преподавателя; 2) активное развивающее обучение, основанное на организации поисковой деятельности обучаемых, на выявлении и разрешении ими реальных жизненных или учебных противоречий. Фундаментом проблемного обучения является выдвижение и обоснование проблемы (сложной познавательной задачи, представляющей теоретический или практический интерес).

Практико-ориентированные проекты – особенность данного типа проектов состоит в предварительной постановке чёткого, значимого для студента, имеющего практическое значение результата, выраженного в материальной форме. Разработка и проведение данного типа проектов требует детальности в проработке структуры, в определении функций участников, промежуточных и конечных результатов. Для данного типа проектов характерен жёсткий контроль со стороны координатора и автора проекта.

Творческие проекты – их особенность заключается в том, что они не имеют заранее определённой и детально проработанной структуры. В творческом проекте преподаватель (координатор) определяет лишь общие параметры и указывает оптимальные пути решения задач. Необходимым условием творческих проектов является чёткая постановка планируемого результата, значимого для студентов. Творческие проекты стимулируют максимальную активизацию познавательной активности обучаемых, способствуют эффективной выработке навыков и умений работы с документами и материалами, умений анализировать их, делать выводы и обобщения.

Лекция-визуализация – при чтении лекции-визуализации соблюдается принцип наглядности; лекция представляет собой информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, может служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Видеоряд должен не только иллюстрировать устную информацию, но и сам быть носителем содержательной информации. При подготовке к лекции содержание должно быть перекодировано в визуальную форму. Важно соблюдать: визуальную логику и ритм подачи материала, дозировку, стиль общения.

Инновационные методы позволили изменить и роль преподавателя, который является не только носителем знания, но и наставником, инициирующим творческие поиски студентов.

Научная основа преподавания – это тот самый фундамент, без которого невозможно представить современное образование. Именно такое образование повышает личностную, а в будущем – профессиональную самооценку выпускника, передает ему значительную часть

культурных и социальных стандартов общества. Результаты качественного высшего образования – это не просто грамотность, приближенная к той или иной профессии. Это сочетание образованности и поведенческой культуры, формирование способности самостоятельно и квалифицированно мыслить, а в дальнейшем самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Именно из этого исходят сейчас современные представления о фундаментальности образования.

Как следует из сказанного, инновации – это прямой путь интеграции образования, науки и производства, адекватный экономике знаний. Одновременно инновации во всех аспектах: организационном, методическом и прикладном – это основной инструментальный улучшения качества образования.

#### Литература

1. По материалам Специализированного образовательного портала Инновации в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sinncom.ru>

2. По материалам интернет-журнала «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal>

3. По материалам сайта Открытый класс, сетевые образовательные сообщества, Суворина В.Г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru>

## **РАЗДЕЛ 6 | Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении**

### **ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ НАУЧНО–МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**ВОЛОБОВА Н.Н.**

Россия, г. Омск, Институт развития образования Омской области

«Реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы РФ, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиции в человеческий капитал» – так обозначено в национальной образовательной инициативе «Наша Новая школа». В системе образования человеческий капитал – это педагоги, работающие с обучающимися. Научно-методическая служба в ОУ современных условиях является средством повышения компетенции педагога и средством его профессионального роста. Исходя из этого, можно обозначить актуальную проблематику современной школы: потребность в педагоге, который адекватно воспринимает и принимает инновационные процессы в школе, способен обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения, применяя достижения науки и передового опыта.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования раскрывают условия организации образовательного пространства школы, которые направлены на:

- максимальное развитие потенциала каждой личности,
- удовлетворение разнообразных образовательных запросов социума;
- создание необходимой основы воспитания гражданской идентичности,
- формирование положительной системы мировоззрения.

В настоящее время ФГОС – инструмент организации и координации системы образования, ориентир ее развития и совершенствования.

ния, критерий оценки адекватности образовательной деятельности новым целям и ценностям образования; средство обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования; фактор регулирования взаимоотношений субъектов системы образования (учащихся, их семей, учителей и руководителей образовательного учреждения) с одной стороны, и государства и общества – с другой; один из ориентиров создания современной инфраструктуры образования. С учетом изменений, которые происходят в школе в рамках организации и реализации образовательного процесса меняется и организация научно-методической работы в школе.

Анализ образовательного процесса школы показал, что уровень профессиональной компетентности педагогов не позволяет им в полной мере принять те требования, которые Стандарт предъявляет к организации образовательного процесса при работе с обучающимися. Стереотипы педагогического мышления, неприятие инновационных процессов в системе образования, непонимание пропагандируемых Стандартом ценностей культуры и культуры саморазвития обучающихся, адаптацию личности в новых социокультурных условиях России мешают педагогам осмыслить особенности организации урочной и внеурочной деятельности с учетом требований Стандарта. Сложившаяся система школьных методических служб не обеспечивает развития профессиональной компетентности учителя, то есть пришла в противоречие с требованиями Стандарта к кадровым условиям.

С учетом изменения требований к профессиональной компетентности педагога была разработана инновационная модель организации научно-методической службы в школе в русле реализации компетентного подхода. Компетентностный подход в образовании задает нам определенную модель современного педагога, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность». Если идти в русле Стандарта «педагог создает условия, направленные на личностные, метапредметные и предметные результаты». И тогда встает вопрос, как организовать научно-методическую работу в школе, чтобы педагог был готов и способен работать в современных условиях. Отсюда инновационная модель организации научно-методической работы в школе должна состоять из следующих компонентов:

- целевой компонент (цель, задачи и результаты деятельности);
- направления обновления методической работы;
- блоки и формы деятельности.

Схематично инновационная модель организации научно-методической работы в школе выглядит следующим образом.

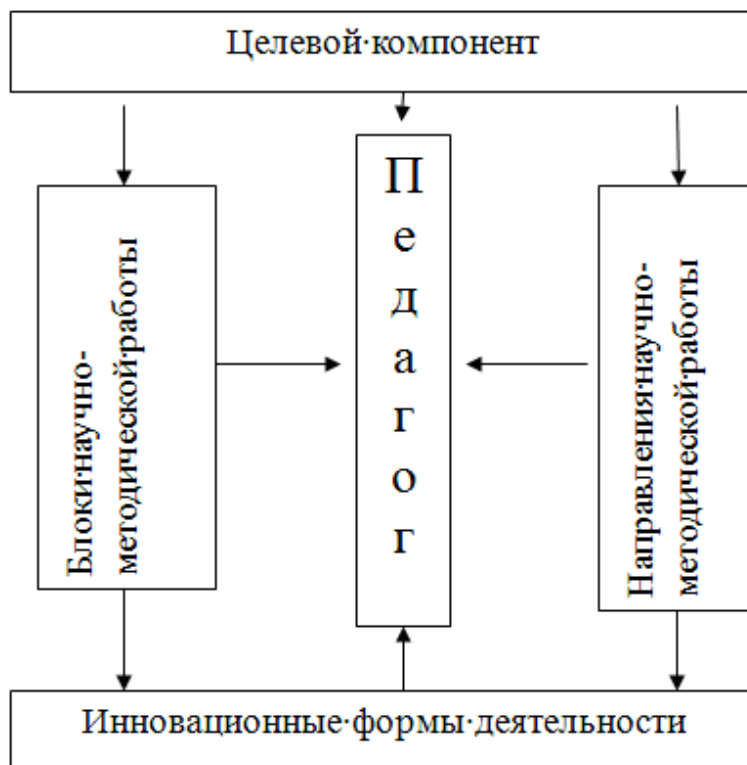


Рис. 1. Инновационная модель научно-методической работы в ОУ.

Целевой компонент инновационной модели научно-методической работы в ОУ включает в себя цель деятельности научно-методической службы в школе, задачи и планируемые результаты. Цель деятельности службы, с одной стороны, должна быть связана с развитием профессиональной компетентности современного педагога, с решением его профессиональных сложностей, с другой – взаимосвязана с теми целями и задачами, которые зафиксированы в ФГОС.

Следующий компонент инновационной модели – это направления обновления научно-методической службы в школе:

1. совершенствование содержания образования;
2. совершенствование образовательного процесса.

Первое направление научно-методической службы в школе включает в себя:

- моделирование разноуровневого содержания;
- пути решения проблемы преемственности между дошкольным и начальным, начальным и основным общим образованием;
- внутренняя и межпредметная интеграция содержания образования;

– воспитательный (ценностно-ориентирующий и личностно-развивающий) потенциал содержания образования.

Второе направление методической работы в школе включает в себя:

- внедрение современных моделей обучения и воспитания;
- коллективные, групповые и индивидуальные способы обучения;
- использование компьютерных технологий и учебников;
- формирование мотивационной основы обучения;
- мониторинг эффективности образовательного процесса;
- психологизация образовательного процесса.

Следующий компонент инновационной модель методической работы в современной школе состоит из следующих блоков:

1. Программно-методическое обеспечение деятельности педагогов.
2. Распространение педагогического опыта.
3. Работа с молодыми педагогами.
4. Аттестация педагогов и подготовка педагогов к аттестации.

Программно-методическое обеспечение деятельности педагогов включает в себя информирование педагогов о новых требованиях, предъявляемых к работе, и последних достижениях педагогической науки и практики, а также подготовку методического обеспечения для осуществления образовательного процесса: программ, рекомендаций, памяток и др.

Такой блок как распространение педагогического опыта мы рассматриваем отдельно, поскольку сегодня в рамках Стандартов это важный аспект продуктивной деятельности педагога. С другой стороны именно эта деятельность вызывает больше всего проблем, поскольку педагогам сложно анализировать и обобщать собственный опыт.

Третий блок – работа с молодыми педагогами. Задача данного блока – обеспечить вхождение молодого педагога в педагогическую деятельность посредством контроля и экспертной оценки его деятельности руководителем ОУ (заместителем руководителя). Для реализации данного блока используются следующие виды деятельности: «Школа наставничества», консультации опытных педагогов и руководителей методических объединений. Четвертый блок – это аттестация педагогов и подготовка педагогов к аттестации. С учетом новых Квалификационных требований к должности педагога разработаны критерии аттестации педагогов в школе и активные формы подготовки педагогов к аттестации на соответствие.

Последний компонент инновационной модель методической работы в современной школе – инновационные формы деятельности, в которые включаются педагоги школы. В рамках организации методической работы для повышения профессиональной компетентности педагогов стали использовать следующие формы деятельности – исследовательская работа, разработка и апробация авторских программ, участие педагогов в научно-практических конференциях и семинарах, работа с научной и методической работой и т. д.

Особое внимание хотелось бы уделить такой форме работы, как исследовательская работа педагога. Особенность современного педагога заключается в том, что он должен находиться в постоянном творческом и профессиональном поиске. Сегодня любому педагогу невозможно работать без постоянной рефлексии относительно своей деятельности. Отсюда, педагог должен быть постоянно погружен в теоретическое осмысление итогов своей профессиональной деятельности, обобщение своего опыта, систематизация и описание своих методических приемов, используемых форм и методов работы. Таким образом, педагог, занимающейся экспериментальной работой, готов к внедрению тех принципов образования, которые заложены, в первую очередь, в ФГОСах.

Таким образом, данная инновационная модель организации научно-методической службы в современной школе поможет руководителю ОУ видеть перспективы развития школы и пути развития профессиональной компетентности каждого педагога.

#### Литература

1. Новикова, Т.Г. Оценивание профессионального развития педагогов посредством портфолио / Т.Г. Новикова // Перспективы развития современной школы. – № 2 (научно-методический журнал). – Воронеж, 2010.
2. Притыко, Н.Н. Профессиональное развитие руководителя ОУ: учебю пособие / Н.Н. Притыко. – М.: АПКиППРО, 2009. – 120 с.
3. Ситник, А.П. Развитие профессиональной культуры учителя в процессе методической работы: учеб. пособие / А.П. Ситник. – М.: Прогресс, 2008.

# **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**КАПУСТИНА Л.И.**

Россия, г. Новокузнецк Кемеровской области,  
Новокузнецкий педагогический колледж № 2

Современные изменения в характере образования, его направленности, целях, содержании, ориентируют его как сферу социальной практики на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность и мобильность специалистов.

В свою очередь изменение социально-экономических условий и новые требования к подготовке специалистов обусловили необходимость изучения соответствия и готовности будущего воспитателя к работе по конкретной специальности, которое обосновывается теорией профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность, ее становление и развитие в научном плане является известным и разносторонне изучаемым феноменом. Изучению различных аспектов развития и становления идентичности посвящены научные исследования современных отечественных психологов: И.Г. Григорович, Н.Л. Ивановой, Т.В. Мищенко, У.С. Родыгиной, Л.Б. Шнейдер и др. Следует отметить, что в современных исследованиях профессиональная идентичность рассматривается как ведущий критерий профессионального развития личности и центральная характеристика субъекта профессиональной деятельности. Тем не менее, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, специальных исследований по проблеме развития профессиональной идентичности студентов средних профессиональных педагогических учебных заведений проводится не достаточно.

Следовательно, перед образовательным учреждением встает задача профессионализации студентов в процессе целенаправленного обучения, формирования всестороннего представления о будущей профессии, которое не ограничивается набором представлений о характере педагогической деятельности, ее целях и средствах, теоретических основах и способов практической реализации. Обязательным ее компонентом является адекватное эмоционально-личностное отношение студента к будущей работе, осознание себя в профессиональной роли педагога.

В связи с этим изучение вопросов, связанных со становлением профессиональной идентичности, определением взаимосвязи между ее составляющими на различных этапах обучения в педагогическом



колледже, приобретает особую значимость в научном, социальном и прикладном аспектах.

Под профессиональной идентификацией мы понимаем отождествление личностью себя с профессиональной социальной группой, принятие ее целей и ценностей, осознание себя как представителя этой группы.

Многие исследователи подчеркивают, что понятие «профессиональная идентичность» в полном смысле слова может относиться лишь к той категории, людей, для которых ведущей основой идентификации является профессиональный труд. Однако У.С. Родыгина, Л.Б. Шнейдер и др. доказывают, что профессиональная идентичность развивается в ходе обучения, и именно профессиональное образование является одним из источников ее формирования [3, 4].

Таким образом, студент может считаться идентичным избранной профессии, т.е. осознающим свою принадлежность к определенной профессиональной общности; обладающим знаниями своих сильных и слабых сторон, о возможных успехах и неудачах в будущей профессиональной деятельности; имеющим достаточно четкое представление о себе и своей работе в будущем.

В психолого-педагогическом исследовании, проведенном с целью выявления психологических особенностей профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа, приняли участие студенты выпускного курса специальности «Дошкольное образование» в количестве 35 человек. В экспериментальном исследовании были использованы следующие методики: методика изучения статусов профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер), адаптированный опросник профессиональной идентичности студентов (У.С. Родыгина), методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова).

Обработка и анализ полученных данных по каждому испытуемому была направлена на выявление взаимосвязи между статусом, уровнем развития профессиональной идентичности и преобладающими ценностными ориентациями в профессиональной карьере.

На основании методики «Опросник профессиональной идентичности студентов» У.С. Родыгиной все испытуемые были распределены в зависимости от величины показателя преобладания эмоций и показателя активности по уровням профессиональной идентичности.

Низкий уровень развития профессиональной идентичности (37 % респондентов) характеризуется преобладанием отрицательных, реже нейтральных эмоций по отношению к будущей профессии, либо проявлением пассивности, либо и тем и другим вместе взятым. Сту-

денты, относящиеся к низкому уровню, считают, что педагогическая профессия не для них, она не способна удовлетворить их потребности, в ней они не смогут реализовать себя.

Анализ результатов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер) показал, что 60 % студентов находящихся на низком уровне развития профессиональной идентичности с педагогической профессией переживают мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности. Полученные данные указывают на трудности с профессиональным самоопределением студентов, несмотря на то, что они находятся на завершающем этапе профессионального обучения в колледже. Вместе с тем, было выявлено, что 40 % студентов имеющих низкий уровень профессиональной идентичности с педагогической профессией демонстрируют статус сформированной профессиональной идентичности. Этим студентов характеризует наличие четких профессиональных планов на будущее не связанных с работой по полученной специальности.

В процессе анализа показателей ценностных ориентаций в карьере было установлено, что ведущими для студентов с низким уровнем профессиональной идентичности с педагогической профессией стали стремление респондентов к сохранению равновесия между разными сферами жизнедеятельности, наличие в работе достаточной степени свободы от организационных правил и предписаний, желание воплощать в работе свои идеалы и ценности.

Средний уровень развития профессиональной идентичности (23 % респондентов) характеризуется преобладанием нейтральных эмоций по отношению к будущей профессии, либо средневыраженной активной позицией, либо и тем и другим вместе взятым. У студентов, относящихся к среднему уровню, преобладают нейтральные, реже положительные эмоции по отношению к будущей профессии, есть желание большую часть времени проводить, занимаясь тем, что связано с профессией, но, несмотря на это, присутствует пассивное отношение к приобретаемой профессии. Студенты стремятся достичь определенных целей в данной профессии, и проявляют некоторую активность в учебно-профессиональной деятельности.

Также было установлено, что 86 % студентов относящихся к среднему уровню развития профессиональной идентичности с педагогической профессией находятся в статусе моратория профессиональной идентичности, т.е. наиболее подходящий вариант дальнейшего профессионального развития еще не определен; 14 % студентов находятся в статусе сформированной профессиональной идентичности,

что указывает на наличие четких профессиональных планов на будущее, которые связаны с работой по специальности.

Следует отметить, что значительных изменений в ведущих ценностных ориентациях в карьере у студентов со средним уровнем профессиональной идентичности по сравнению с низким не произошло. Ведущими ценностными ориентациями в карьере выступают желание воплощать в работе свои идеалы и цели, интеграция стилей жизни, автономия.

Высокий уровень развития профессиональной идентичности (40 % респондентов) характеризуется преобладанием активной позиции, сопровождающейся положительными эмоциями относительно будущей профессии. Студенты, придерживающиеся данной позиции, считают, что профессия удовлетворяет их потребностям и запросам, в ней видят свое призвание и способ самореализации.

Анализ результатов изучения статусов профессиональной идентичности показал, что 53 % студентов находящихся на высоком уровне развития профессиональной идентичности с педагогической профессией находятся в статусе сформированной профессиональной идентичности, т.е. их профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения. Вместе с тем, было выявлено, что 47 % студентов имеющих высокий уровень профессиональной идентичности с педагогической профессией находятся в статусе моратория профессиональной идентичности, что связано с трудностями определения дальнейших профессиональных планов, выбора профиля подготовки и формы обучения в вузе.

Было выявлено, что ведущими ценностными ориентациями в карьере для студентов с высоким уровнем профессиональной идентичности с педагогической профессией стали профессиональная компетентность, служение, интеграция стилей жизни.

В целом, выявленные у респондентов преобладающие ценностные ориентации в профессиональной карьере во многом отражают совокупность сложившихся в современном обществе представлений о профессиональном успехе, престиже тех или иных видов профессиональной деятельности.

Таким образом, полученные данные указывают на трудности в развитии профессиональной идентичности студентов будущих педагогов связанные с осознанием ими ценностно-смысловых основ педагогической деятельности, с определением дальнейших профессиональных планов. Показатели профессиональной идентификации студентов выпускных групп находятся на недостаточно высоком уровне в связи с тем, что процесс ее развития осуществляется достаточно

стихийно даже в рамках целенаправленно организованного воспитательно-образовательного процесса.

Поэтому возникает необходимость в разработке и внедрении в структуру педагогического процесса новых форм деятельности, которые будут способствовать развитию профессиональной идентичности студента, обеспечивать формирование единства представлений о себе самом, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии.

#### Литература

1. Григорович, И.Г. Особенности профессиональной идентичности разностатусных студентов различных курсов обучения: автореф. дисс. ... психол. наук / И.Г. Григорович. – Москва, 2009. – 22 с.

2. Иванова, Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1 – С. 88–99.

3. Родыгина, У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–50.

4. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

## **НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭКСПРЕССИЯ, УПРАВЛЕНИЕ И ОБЩЕНИЕ**

**ЧЕРНОВА Е.В.**

Россия, г. Нижний Тагил Свердловской обл., Нижнетагильская  
государственная социально-педагогическая академия

Дирижерское исполнительство представляет сложный комплекс субъективных и объективных ситуаций, которые базируются на психологии, физиологии, эстетике, истории и других областях научного и практического поиска человеческой мысли. Область приложения форм невербальной коммуникации к дирижированию весьма обширна и не может быть определена рамками одной статьи. Поэтому сразу следует оговорить, что целью данной работы является лишь попытка применения некоторых из них для анализа отдельных фактов, которые лежат в основе данного вида исполнительской деятельности (помимо дирижерской техники, например, важнейшим является процесс творческого взаимодействия в самом репетиционном процессе).

Анализируя практику применения дирижерского взаимодействия, можно сказать, что главным здесь является процесс педагогического взаимодействия. Средства дирижерского воздействия неоднородны, об этом говорили великие дирижеры прошлого и настоящего. «Они включают как средства, обозначающие музыкальные «понятия», так и средства, передающие понятия «надмузыкальные», языковые (в обычном смысле)» [2, с. 26]. Хормейстерская деятельность включает целый комплекс различных видов деятельности, таких как интерпретаторская, управленческая, собственно исполнительская, организаторская. Все это предполагает наличие широкого спектра профессионально значимых качеств, включающих в себя как общепедагогические, как и специальные качества хормейстера, которые проявляются через некоторые невербальные аспекты коммуникативной деятельности дирижера-хормейстера.

К таким аспектам можно отнести феномен психологического превосходства дирижера, который выражается в умении и характере управления коллективом, в использовании языка жестов, а так же манере бессловесного (собственно невербального общения) дирижера.

В науке сложилась точка зрения, согласно которой рефлекс следования за лидером является одним из факторов, обуславливающих включение воздействий, предполагающих к гипнотическим состояниям. Феномен психологического превосходства дирижера возникает на фоне сильной воли, положительного профессионального опыта, внутренней уверенности в своей способности не только управлять действиями хора, но и управлять самим собой и собственными действиями. Профессиональная специфика деятельности дирижера создает необходимость, чтобы сила его воздействия были бы значительно большими, чем у рядового исполнителя.

Для успешного осуществления профессиональных функций, дирижеру-хормейстеру необходимо активно управлять своими действиями. Необходимы знания о владении «внутренней» техникой, сознательном понимании объективных психологических механизмов, лежащих в основе взаимодействия с коллективом музыкантов. Органичную координацию своих внутренних и внешних действий будущий дирижер получает на предмете «Дирижирование». Методика подготовки специалистов в данном направлении не имеет такого единства как, например, в медицине или физике. Трудно на сегодняшний день дать понятие «школа». Работы зарубежных и отечественных дирижеров дают достаточно полное представление об основных аспектах этой профессии, но большей частью это касается только технической стороны исполнения. Нам же интересно разобраться в тон-

чайших аспектах невербального взаимодействия дирижера с исполнителями, которые существуют как бы на втором плане.

Сама дирижерская техника, являясь невербальным аспектом исполнения, есть условие руководства исполнением при помощи манных средств, которые принято называть «жестовым языком» дирижера. Действительно, эти средства обнаруживают такую силу воздействия, столь убедительно передают намерения дирижера, что могут полностью заменить словесные объяснения. Приоритетом данного «языка», его особым достоинством как средства общения с исполнителями является его «интернациональность», он не нуждается в переводе.

Таким образом, на стыке музыкальной эстетики, психологии и физиологии можно «задавать» вопросы, в решении которых нуждается современная дирижерская педагогика: категория экспрессивности как основа деятельности дирижера, формы соотношения внутреннего чувствования и внешнего выражения в дирижировании, степени формируемости экспрессивного и, наконец, иррациональное как высшая степень экспрессивного в исполнительском процессе.

В переводе с латинского *espressio* означает выразительный. Само понятие экспрессивности является синонимом понятия «выразительность» и в ряду синонимов имеет следующие определения: экспрессия, экспрессивность, выразительность, красочность, колоритность, рельефность, образность, живописность, картинность, эффектность, драматичность [4].

Понятие «экспрессия», «выразительные движения» используются в речи и научных исследованиях для того, чтобы выразить то, что скрыто от непосредственного наблюдения, психологического анализа. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «выразительные движения выполняют функцию обобщения; они – средство сообщения и воздействия, они – речь, лишенная слов, но и исполненная экспрессии» [3, с. 33]. Способность не только разбираться в выразительных движениях, свойственных человеку, но и воспроизводить их, необходима людям, посвятившим себя педагогической деятельности и служению искусству. Умение правильно понимать душевное состояние и эмоциональный мир окружающих – неперенное условие формирования эстетических чувств, культуры поведения дирижера-хормейстера и педагога, так как в процессе взаимодействия с коллективом дирижер оказывает психологическое воздействие при помощи таких профессиональных действий, как речь, пение и дирижирование.

Наблюдения за реакцией слушателей с различным уровнем вокально-хоровой и инструментальной подготовки (ученики школ общеобразовательного типа, участники самодеятельности, учащиеся

колледжа искусств) показывают, что чем выше уровень специальной подготовки слушателей, тем большее эстетическое удовольствие они получают от самого процесса в качестве слушателей (будь то технически совершенное владение голосом певцом-исполнителем, инструменталистом-исполнителем или звучанием оркестра).

Экспрессивная информация не может быть полностью передана словами и, по выражению, Г.Л. Ержемского зависит от «волевого темперамента дирижера» [1]. Экспрессивность профессиональных действий дирижера повышает информационную «отдачу» процесса общения с коллективом и поэтому значимость экспрессии как условия осуществления исполнительской деятельности может быть подтверждена теорией коммуникации. В процессе деятельности дирижер должен объединиться с исполнителями, то есть установить с ними контакт, передать информацию, получить обратную информацию и сообщить им ответную.

Таким образом, на основании выше изложенного можно сделать следующие выводы о роли невербальной информации в процессе дирижирования хором:

1. Дирижер перед коллективом всегда предстает как личность, выражающее свое активно переживаемое отношение к произведению посредством профессиональной вербально-невербальной системы.
2. Спецификой профессионального поведения дирижера является его целенаправленная экспрессивность.
3. В процессе деятельности дирижер использует комплекс профессиональных действий (речь, пение, дирижирование).
4. Экспрессию в дирижерской деятельности необходимо представлять не только как педагогическую технику, связанную с мастерством владения голосом и «языком тела», но и как важный компонент невербальных форм коммуникации, связанного со спецификой исполнительской деятельности, передающей чувства, настроения, оттенки эмоций.

#### Литература

1. Ержемский, Г.Л. Дирижеру XXI века. Психолингвистика профессии / Г.Л. Ержемский. – СПб.: ДЕАН, 2007. – 240 с.
2. Мусин, И.А. Язык дирижерского жеста / И.А. Мусин. – М.: Музыка, 2007.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. Ч. 2. – 322 с.
4. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник / авт.-сост. З.С. Александрова. – М., 1989. – 494 с.

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ****СУСЛОВ В.Г.**

Россия, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Концепцией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования определено, что целью обучения становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Именно деятельностный подход наиболее адекватно и полно раскрывает основные закономерности формирования новых психологических способностей человека, позволяет успешно проектировать образовательный процесс. В рамках деятельностного подхода признается, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса. При этом знания, умения, навыки и компетентности рассматриваются как производные от соответствующих видов универсальных учебных действий, имеющих надпредметный характер.

Учебные программы должны предусматривать такую систему задач и средств их решения, которые обеспечили бы высокую мотивацию учеников и их интерес к предмету, формирование универсальных учебных действий, и, как следствие, усвоение системы знаний и формирование компетентностей.

В требования к организации обучения включены: организация учебной деятельности учащихся, включая развитие учебно-познавательных мотивов; выбор конкретных методов и приемов обу-



чения, обеспечивающих полную и адекватную ориентировку ученика в задании; организация таких форм учебного сотрудничества, где бы-ла бы востребована активность и инициатива ученика.

Следует отметить, что деятельностный подход, основывающийся на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, нашел своё отражение в исследованиях многих методистов-географов (И.И. Барина, А.В. Даринский, И.В. Душина, В.В. Николина, В.П. Сухов, В.Д. Сухоруков, Д.П. Финаров и др.). Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что в теории и методике обучения географии имеется разработанная методологическая основа для широкого внедрения форм интерактивного обучения в школьную практику. Главная особенность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит в совместной деятельности. Цель интерактивного обучения: реализация субъектных позиций участников педагогической деятельности.

В.В. Николина подчеркивает, что особенно важно использовать технологии социального взаимодействия (дискуссии, семинары, анализ ситуаций, групповая работа, ролевые игры и др.); практико-ориентированные технологии (практикумы, мастер-классы, проекты); игровые технологии; технологии аутентичного оценивания (технологии достижений): портфолио, тесты; кейс-технологии; технологии работы с различными текстами.

На современном этапе развития школьного географического образования особую значимость приобретают исследования, показывающие возможности использования компьютерной техники в учебном процессе (А.С. Баранов, А.И. Шейнис и др.). По-прежнему актуальны вопросы организации проблемного обучения, реализации межпредметных связей.

Образовательный процесс, созданный в режиме интерактивного обучения, позволяет ученику осознать собственную включенность в общую работу; развить личностную рефлексивность; получить возможность для становления активной, субъектной позиции в учебной деятельности; приобрести навыки самообразования. Учитель получает возможность овладеть методами изучения личности ребёнка и приемами организации различных видов деятельности учащихся; совершенствовать диагностику и коррекционно-развивающую работу с детьми. Достоинства интерактивного обучения просматриваются в следующем: нестандартные отношения к организации образовательного процесса; многомерное освоение учебного материала; формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию.

Таким образом, центральным звеном в осуществлении практической направленности является процесс применения знаний, когда знания получают выход в практическую деятельность, и при этом формируется психологическая и педагогическая готовность применять их в определенных условиях и жизненных ситуациях.

Важнейший ресурс, позволяющий соединить классическое школьное образование и социальный опыт, заложен в ситуационных задачах. В зарубежной педагогике решение ситуационных задач носит название кейс-метода. Суть этого приема довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» – случай). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы [1].

В географическом образовании использование ситуационных задач способствует выработке модели практических действий, развивает творческие способности учащихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает самостоятельно развивать алгоритм принятия решения. Кроме того, ситуационные задачи способствуют развитию умений свободно ориентироваться в современных производственных, профессиональных отношениях, с последующим развитием инициативности, самостоятельности и возможности самореализоваться. Таким образом, практическая направленность использования интерактивных методов обучения при изучении географии, способствует обогащению, изменению опыта и установок учащихся. Практическая направленность школьной географии позволяет успешно решать задачи трудового воспитания учащихся, что способствует профессиональной самореализации учащихся.

Еще одной особенностью использования интерактивных методов обучения при изучении географии является развитие элементов творческой деятельности. Выделение данной особенности использования интерактивных методов обучения связано с особой значимостью развития у учащихся способности принимать творческие решения, умение творчески мыслить. Анализ конкретных ситуаций в ходе решения ситуационных задач, решение проблем в ходе дискуссии, групповое принятие решений, предложение вариантов решения проблемы в процессе мозгового штурма требует творческого подхода к проблеме, креативности, умения исходить из нестандартных ситуаций.

Представляем несколько задач, разработанных для школьного курса «География России» [2].

## Примеры ситуационных задач

Тема	Краткое содержание ситуационной задачи
Экономика Санкт-Петербурга	Задача «Бренды Санкт-Петербурга» Ежемесячно в Петербурге появляются новые предприятия, а на полках магазинов новая продукция. Между тем есть товары, которые уже на протяжении многих лет являются настоящими брендами Петербурга. Какие товары олицетворяют экономический облик нашего города?
Климат России	Задача «Россия и глобальное потепление» Всемирная метеорологическая организация выступила с прогнозом возможных климатических изменений связанных с глобальным потеплением. Какие изменения могут произойти в нашей стране в ближайшие десятилетия?
Агропромышленный комплекс России	Задача «География в супермаркете» Российские магазины изобилуют импортными товарами. Возникает вопрос, можно ли выжить только на российских продуктах?

## Литература

1. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб.-метод. пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008.
2. Суслов, В.Г. Ситуационные задачи в курсе «География России» // Приоритетные направления развития географического образования в школе и вузе: коллективная монография / В.Г. Суслов, Е.К. Павленко; под ред. проф. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ  
ХУДОЖЕСТВЕННО–ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**СОЛОПАНОВА О.Ю., ЦЕЛКОВНИКОВ Б.М.**

Россия, г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Выяснение сущности педагогического логично начать с анализа того, как современная педагогическая наука трактует в целом образовательный процесс и связанные с его организацией задачи.

Современные специалисты отмечают, что педагогика включает в себя не только знания из различных наук, но и элементы художест-

венного, образного освоения мира. Следовательно, попытки решения педагогических задач только с помощью рациональных, логических схем часто оказываются недостаточными. Наука не располагает полным арсеналом выразительных средств, чтобы объяснить явления жизни во всей полноте, яркости и многогранности. Подход, в котором переплетаются научный и художественный способы освоения мира, более гармоничен, так как при этом преодолевается диспропорция между интеллектуальным и художественно-эстетическим началами образовательного процесса.

В рамках художественно-педагогического подхода образовательный процесс приобретает эмоционально-образный, ассоциативно-субъективный характер, что позволяет сочетать понимание и чувствование, расширяя границы познания для субъектов образовательного процесса. Если суть научной информации состоит преимущественно в предмете ее анализа – жизненной действительности, то суть информации художественной – в проявлении отношения к реальности.

Одна из традиционных целей педагогического труда – «трансляция» культуры трансформируется в приближение субъекта образовательного процесса к самому себе, в формирование им своего образа и органичное вписывание его в образ мира. Достижение данной цели предусматривает, прежде всего, развитие системы ценностей и смыслов, духовности, нравственных, эстетических качеств личности. У педагога появляется возможность под иным углом зрения взглянуть на проблемы воспитания, а иногда увидеть и те процессы, которые в самой педагогической науке недостаточно осмыслены.

С другой стороны, и сугубо научную информацию надо суметь сделать достоянием субъектов образовательного процесса. А это значит – взволновать, увлечь их теми или иными идеями, искусно подвести к определенным выводам. И здесь без художественного начала не обойтись, причем это касается не только предметов гуманитарного цикла, хотя, безусловно, они обладают большим потенциалом образности.

Воплощение педагогом роли артиста выводит на первый план личностное общение, позволяет оказывать на субъектов образовательного процесса особо сильное влияние, так как именно личностная характеристика коммуникации и дает возможность понять то условие, при котором коммуникации в различных формах социальной жизни детерминируют наиболее глубокие процессы динамики личности, ее структуру и механизмы развития.

Анализируя результаты деятельности, педагог выступает сразу в нескольких лицах: и как ученый-исследователь, и как эксперт, и как

драматург, и как режиссер, и как артист. В результате анализа возникает или уточняется, корректируются образ и понятие явления в мыслях и чувствах ученика; совершенствуется замысел урока, который оценивается с точки зрения эффективности, гармоничности, целостности.

Одним из условий такой организации образовательного процесса является создание атмосферы и конструирование ситуаций, делающих возможным и подготавливающих состояние сопереживания, внедрение переживания в собственное духовное пространство. Для создания такой ситуации образовательный процесс выстраивается с учетом закономерностей развития художественного замысла, как процессуальный, находящийся в развитии.

Полученные нами на основе интеграции педагогической и музыкальной теории представления об организации образовательного процесса вполне закономерно подвели к необходимости осмысления в этих координатах понятия «эмоционально-смысловое развитие образовательного процесса», суть которого мы связываем с целенаправленным движением, изменением и преобразованием его констант. Опираясь на представления о психологических закономерностях творческого процесса (Е.В. Назайкинский) в разных видах музыкальной деятельности (композиторской, исполнительской, слушательской) к числу последних мы относим эмоционально-психологические состояния, отражающие в себе эмоционально-ценностные отношения субъектов образовательного процесса к его «внешним» и «внутренним» сторонам, к предметному содержанию. Эти состояния как раз и придают возникающим между субъектами образовательного процесса эмоционально-ценностным отношениям определенную ладотональную окраску, ритмическую и динамическую согласованность.

Как особое состояние психики модусы в каждом случае наделяются особым объемом и интенсивностью выражаемых субъектами эмоционально-чувственных переживаний, волевых и интеллектуальных усилий. В условиях конкретного педагогического взаимодействия состояния-модусы могут носить длительный или кратковременный характер, взаимосочетаться или состоять в бинарной оппозиции: «созерцательное» – «деятельное», «устойчивое» – «напряженное», «спокойное» – «возбужденное» и т.д. [4].

Особыми функциями надделено включаемое в наше исследование понятие «эмоционально-смысловая линия образовательного процесса», представления о котором призваны помочь педагогу осуществить интонационный прогноз (духовно-душевное «измерение») этих состояний-модусов, более глубоко почувствовать и осмыслить их ка-

чественные характеристики и траекторию движения модусов-констант в живом пространстве образовательного процесса по всем его направлениям – по «горизонтали», «вертикали» и «глубине».

Все изложенные в исследовании параметры в трактовке образовательного процесса должны, на наш взгляд, находиться в поле зрения профессионально-направленного архитектурного слуха педагога, составлять важнейший предмет в организации эмоционально-ценностных отношений субъектов этого процесса, служить основой достижения в нем единства «научного» и «художественного», «эмоционального» и «рационального», «индивидуального» и «коллективного».

В соответствии с этими методологическими ориентирами нами были обобщены и преломлены сквозь призму ведущих идей и категорий теории музыки в проблемную область данного исследования современные научно-педагогические представления и концепции об организации образовательного процесса, в которых он интерпретируется как: педагогическое произведение, наделенное в высшем своем проявлении признаками подлинного искусства (И.А. Зязюн, Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский и др.); пространство отношений (включающее переживание, обмен ценностями и т.д.), обладающее целостной, континуальной природой, носящее характер открытой образовательной среды (Ю.С. Мануйлов), интегрирующее в себе адекватные различным научным и художественным моделям познания сферы: гуманитарную (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, П.И. Зинченко и др.), информационную (Н.П. Петрова и др.), культурологическую (Н.В. Дьяченко, Н.Б. Крылова и др.), художественно-эстетическую (И.В. Арановская, М.С. Каган, Б.М. Неменский и др.); многофункциональное, синергетическое по характеру взаимодействие субъектов данного процесса, направленное на духовно-творческое их самосозидание (М. Бубер, В.С. Братусь, Л.С. Рубинштейн, П.Г. Щедровицкий и др.), на активизацию и обогащение опыта эмоционально-ценностного их отношения друг к другу, к содержанию и архитектонике образовательного процесса, к окружающей действительности в целом (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер и др.).

Трактовка образовательного процесса как педагогического произведения носит условный характер, поскольку понятие «произведение» в теории педагогической и музыкальной не тождественны. Главное здесь отличие заключено в тех задачах, с решением которых это понятие связано: в музыке – с представлением художественного об-

раза человека, воплощающего в обобщенной форме его чувства, эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру; в педагогической практике – непосредственно с созданием самого человека в реальном жизненном сюжете.

В то же время понятие «образ» можно отнести к ключевым в характеристике педагогического произведения, где оно выступает в качестве важного его «продукта». В психологической теории действия особо подчеркивается, что именно образ желаемого (в настоящем или в будущем) состояния, поведения субъектов образовательного процесса следует признать реальным ориентиром профессиональной деятельности педагога, ее ценностно-смысловой доминантой в создании субъективной педагогической реальности в виде конкретного педагогического произведения [3].

Его создание требует от педагога выполнения ряда творческих действий в определенной логике: достаточно отчетливо представить себе идею создаваемого педагогического произведения, преобразовать ее в живой замысел реального образовательного процесса и затем посредством особого – научно-художественного инструментария (а в более широком смысле – авторской педагогической системы) воплотить их на практике в адекватной по замыслу форме (В.М. Букатов, О.С. Булатова, И.А. Зязюн, А.П. Ершов, Е.Н. Ильин, Ю.Л. Львова и др.).

Идея образовательного процесса связана с постижением общечеловеческих, в том числе, по определению А. Маслоу, «бытийных ценностей» через осознание и оценку личностного к ним отношения (Е.Ю. Аронова, О.Н. Дынько, С.В. Кульневич и др.). В функциональном плане идея образовательного процесса по аналогии с театральной педагогикой являет собой его «сверхзадачу» (К.С. Станиславский), определяющую в нем личностную значимость и одновременно культурологическую направленность (Е.В. Бондаревская) [5].

Нами было выявлено, что идея образовательного процесса выступает не только как субъективное явление, пребывающее лишь в индивидуальном сознании педагога, но прежде всего как живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский и др.).

Процесс рождения идеи сопоставим с поиском в музыке той интонации, благодаря которой конкретное произведение наполняется определенным смыслом, обретает целостную и выразительную художественную форму. Следуя этой аналогии, целостный образ педагогического процесса – есть его интонируемая идея и одновременно (как и в музыке) процесс ее становления. Интонация-идея возникает в соз-

нании и душе педагога и свидетельствует о его авторском отношении к организации образовательного процесса.

На этой основе можно утверждать, что ценность конкретного образовательного процесса определяется тем, насколько полно в эмоциональном и художественном плане воплощена его идея-интонация. Вполне понятно, что становление идеи имеет протяженность во времени и пространстве образовательного процесса, что обуславливает логику и особенности ее разработки.

Еще на этапе возникновения идеи педагог мысленно производит своеобразное «вживание» чувств субъектов в энергично-смысловое «поле» этого процесса, моделирует целесообразную и выразительную для каждого событийно-значимого его момента эмоционально-психологическую атмосферу. Этот поиск составляет одну из существенных сторон педагогического интонирования, поскольку позволяет педагогу почувствовать «внутреннее движение смысла» создаваемого им образовательного процесса, постичь его «мыслеформу» (А. Безант), представить адекватную его замыслу эмоционально-смысловую партитуру. Особую функцию при этом выполняет «интонационное прогнозирование», которое определяется нами в качестве своеобразного психологического механизма, посредством которого педагог проживает, «оживляет изнутри» (определение К.С. Станиславского) то есть интонирует моделируемое содержание этого процесса и характер ценностных взаимоотношений между его субъектами.

Принципиально важным сегодня, как показало наше исследование, является вопрос о том, с чем, собственно, может и должна быть связана идея в образовательном процессе?

Следуя «знаниевому» подходу идея образовательного процесса может быть сведена к задаче постижения его субъектами еще не известных им явлений и фактов в той или иной научной или художественной области, что с позиции современной педагогической науки является важным, но еще недостаточным требованием.

Сторонники другой позиции, которую мы полностью разделяем, считают, что в определении тактической и стратегической идеи образовательного процесса следует, прежде всего, «центрироваться» (Ю.М. Орлов) на духовно-личностном становлении и развитии его субъектов, культивировать у них потребность в творчестве, в красоте, в постижении закономерностей и ценности самой жизни, что поможет им обрести внутреннюю свободу в чувствах, мыслях, поступках (Ш.А. Амонашвили, Н.М. Борытко, В.П. Зинченко, В.В. Сериков, В.С. Шубинский и др.).



Как и в искусстве, идея конкретного педагогического произведения нуждается в выражении, то есть предполагает форму и в этом смысле – определенность. В связи с этим особое значение приобретает разработка педагогом «эмоционально-смысловой композиции» (по О.С. Булатовой – «замысла») образовательного процесса, связанной с его представлениями о «внешних» и «внутренних» сторонах последнего: с одной стороны, с композиционно-логическим оформлением содержания этого процесса, а с другой, – с представлениями об эмоционально-психических состояниях – модусах [2]. В каждом конкретном случае последние наделяются особым объемом и интенсивностью выражаемых субъектами эмоционально-чувственных переживаний, волевых и интеллектуальных усилий. В условиях конкретного педагогического взаимодействия состояния-модусы могут носить длительный или кратковременный характер, взаимосочетаться или состоять в бинарной оппозиции: «созерцательное» – «деятельное», «устойчивое» – «напряженное», «спокойное» – «возбужденное» и т.д.

Преломление этих общенаучных установок в русло поисков данного исследования подтверждает целесообразность и продуктивность включения феномена педагогического интонирования в теорию и практику организации образовательного процесса, поскольку его сущность отражает в себе все многообразие личности и профессиональной деятельности педагога (его речь, мимику, жест, движения, поведение и т.д.).

Ценность интонирования как феномена профессиональной педагогической деятельности состоит в том, что в ней задействован весь духовно-душевно-телесный организм педагога, реализуются в единстве рационально-логические и интуитивно-иррациональные аспекты его сознания, являющиеся релевантным в постижения пространственно-временных, логико-содержательных и духовно-энергетических сторон целостного образовательного процесса.

Поэтому, чего бы ни «касалось» интонирующее сознание, действие, чувство и поведение педагога, они всегда будут выражением его личностно-ценностного отношения, основанного на переживании ситуаций, связанных с освоением субъектами содержания образовательного процесса. Отсюда вытекает и основное требование осуществления педагогического интонирования на практике: обязательное включение субъектов в этот процесс, как активных участников его реализации, наделенных правом вносить при необходимости в содержательно-композиционную логику образовательного процесса те или иные изменения, то есть – выражать по отношению к ней личностно-ценностное отношение.

В диссертации мы исходим из того, что в основе последнего лежит способность педагога создавать «в себе» образ внутренней формы педагогического произведения как пространства эмоционально-ценностного взаимодействия его субъектов.

Для более четкого осознания сути этого процесса, мы обращаемся к понятию коннотация, которое в любом художественно-исполнительском искусстве (не исключая педагогического) обозначает возникающий в процессе исполнения компонент внутренней формы произведения (его идеи-интонации) как уникального целостного его смысла, который придает произведению личностный «авторский» характер. Для нас важно то, что коннотация всегда трактуется через смысл: как субъективно переживаемое в процессе исполнения значение (значения), модифицируемое, обогащаемое именно за счет личного начала – индивидуальности и личного опыта того, кто переживает и интонирует (Л.А. Закс, С.Х. Раппопорт и др.).

В диссертационном исследовании осмыслению (и переосмыслению) на теоретическом и практическом уровнях подвергались те регулятивы и механизмы, посредством которых достигается своеобразное «вживление» (можно сказать, «трансплантация») художественных закономерностей музыки и способов ее познания в «дух» и «тело» педагогики, посредством чего как раз преобразуются ценности, категории, смыслы, содержащиеся в опыте самой педагогики.

В решении этой задачи мы исходим из двух методологических предпосылок: 1) педагогика должна быть открыта для всех сфер человеческого знания, включая такую специфическую его область как искусство (Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Б.М. Неменский и др.); 2) включение в педагогику знаний из научных и художественных областей должно основываться на философской идее обращенности этих знаний в процессе их функционирования (И.Ф. Герbart, С.И. Гессен, М.К. Мамардашвили и др.), которая смыкается по смыслу с общеметодологическим принципом дополнительности (Н. Бор).

В данном случае обращенность знания понимается как изменение его методологической функции: функция объяснения/понимания явления в одной научной или художественной области обращается в функцию построения «модели/образа» в какой-либо другой из этих областей.

Обращая сказанное в плоскость обсуждаемых областей – педагогики и искусства (музыки), факт обращенности может означать следующее: если наука о музыке имеет знание для объяснения/понимания сути и специфики последней, то «извлеченное» из сферы данного ис-

кусства и обращенное в педагогику знание будет выполнять уже другую функцию – служить объяснению/пониманию и построению «модели-образа» того или иного педагогического явления.

Необходимость и актуальность такого подхода обуславливается, тем, что целый ряд категорий и явлений в самой педагогике остаются и сегодня еще до конца не оформленными в строго научном смысле слова. Вряд ли это можно считать недостатком педагогики как науки, поскольку она всегда тяготела к свободе художественного творчества, да и сегодня в лучших своих проявлениях подтверждает титул искусства.

В контексте сказанного надо подчеркнуть, что терминологический арсенал искусства, в особенности – музыкального по особому привлекает педагогов современности, которые в подобном обращении изыскивают теоретико-методологические ориентиры для расширения уже сложившихся трактовок тех или иных педагогических явлений, а нередко – и для их существенного преобразования.

В этом плане особенно показательны суждения Ш.А. Амонашвили, который в своих исследованиях неизменно прибегает к языку музыкального искусства, как в «узком» – прикладном (терминологическом), так и в фундаментальном – методологическом плане [1].

Новая образовательная парадигма востребовала этическую педагогику, делающую акцент на ценностно-смысловых основаниях, на нравственной сущности, на жизненно важных для каждого человека проблемах – отношении к себе и другим. Ориентация педагогики на личность повлекла за собой пристальное внимание к проблеме смысла в обучении, осмысленного обучения как свободного, самостоятельного учения, идущего от субъектов образовательного процесса, направленного на усвоение смыслов изучаемого как элементов личностного опыта (К. Роджерс) и приводящего в итоге к осознанию и пониманию Смысла Жизни. Задачей педагога при этом является создание условий, способствующих проявлению смысла, условий для творческой активности субъектов образовательного процесса, в котором особый «смысл обращения к смыслу» заключается в том, что смыслы теснейшим образом связаны с ценностными ориентациями и отношениями личности, ее направленностью.

Образовательный процесс, по-нашему мнению, действительно является связующим звеном между понятийной и образной сферами, оставляя право на существование тем аспектам проблем, которые принципиально не поддаются формализации. При всей важности роли

сугубо научных, логико-гносеологических единиц в современном образовании только с их помощью нельзя решить задачу формирования творческого потенциала личности, адекватного новым социальным требованиям. Более перспективным нам представляется путь интеграции «научного» и «образного».

Действительно, обращаясь к искусству, (а к музыке в особенности), мы имеем дело с особым предметом познания, где важен не реальный факт, материальный объект или природное явление, а личностное отношение человека к ним. В этом случае в образовательном процессе на первый план выдвигается не столько проблема приобретения знаний и умений, сколько проблема пробуждения в человеке совести, достоинства, отзывчивости и сопричастности всему живому и неживому. На этой основе, надо полагать, появится возможность говорить о педагогике высшего смысла, которая существует по законам добра и справедливости, в обрамлении красоты человеческих чувств, мыслей и отношений.

Современные специалисты отмечают, что педагогика включает в себя не только знания из различных наук, но и элементы художественного, образного освоения мира. Следовательно, попытки решения педагогических задач только с помощью рациональных, логических схем часто оказываются недостаточными. Наука не располагает полным арсеналом выразительных средств, чтобы объяснить явления жизни во всей полноте, яркости и многогранности. Подход, в котором переплетаются научный и художественный способы освоения мира, более гармоничен, так как при этом преодолевается диспропорция между интеллектуальным и художественно-эстетическим началами образовательного процесса.

В соответствии с данной позицией, педагогика не утрачивает статус науки, поскольку выполняет функцию обоснования, проектирования и конструирования оптимальных педагогических систем, создания своеобразных «педагогических партитур», необходимых для творческой реализации в образовательной практике.

#### Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя: 2-е изд. / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд-во Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Букатар, Г.В. Основы актерского мастерства и режиссуры: учебная программа для институтов искусств и культуры / В.К. Букатар. – Волгоград: Изд-во ВГИИК, 2003.– 15 с.
3. Гажим, И.Ф. Музыка как Великая педагогика (перечитывая Д. Кабалевского) / И.Ф. Гажим // Музыкально-педагогическое образо-

вание на пороге XX и XXI веков: Матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. – М.: 2004. – 120 с.

4. Мир глазами музыканта: Статьи. Беседы. Публикации. – М.: Изд-во Московская консерватория, 1993. – 132 с.

5. Солопанова, О.Ю. Взаимодействие педагогики и искусства как методологическая проблема современного образования / О.Ю. Солопанова // Методология педагогики музыкального образования. Научная школа: коллективная монография / под науч. ред. Э.Б. Абдуллина. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Граф-Пресс, 2010.– 272 с. – С. 53–59.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО–УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ**

**ВИХОРЕВА О.А.**

Россия, г. Челябинск,

Челябинский государственный университет

Современное дополнительное образование детей как совокупность дополнительных образовательных программ и дополнительных образовательных услуг реализуется, во-первых, в учреждениях дополнительного образования, деятельность которых регламентируется Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей, во-вторых, в общеобразовательных учреждениях. В условиях перехода на государственные стандарты общего образования второго поколения значимость дополнительного образования детей возрастает, что обусловлено введением в структуру Базисного образовательного плана общеобразовательного учреждения внеучебной деятельности учащихся, отличной от урочной системы обучения по формам ее организации.

Как показывает проведенное нами исследование процесса формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста, необходимо создание определенных организационно-управленческих условий для его эффективной реализации. Это предполагает соответствующую разработку нормативной базы учреждения дополнительного образования детей, в частности, учебного плана. В соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании», учебный план – документ, определяющий требования к организации образовательного процесса в учреждении. Содержание данного доку-

мента конкретизируем следующим образом: учебный план – нормативный документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в данном учебном заведении, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимое на каждый учебный предмет, и в связи с этим, структуру учебного года.

Каждое учреждение дополнительного образования детей вправе разрабатывать самостоятельно свой учебный план. Как следует из анализа нормативных документов, научно-методической литературы в дополнительном образовании отсутствует единый учебный план, т.е. налицо приоритет гибкой и подвижной регламентации педагогической деятельности, свободной в формах выражения своих результатов. Образовательное учреждение самостоятельно и в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации учащихся. Подготовка учебного плана связана с определением уровней освоения содержания образовательной программы. Среди требований, которым должен соответствовать учебный план учреждения дополнительного образования детей необходимо отметить следующее: полнота (обеспечение широты развития личности, учет потребностей отдельного человека и социума); целостность (наличие и достаточность компонентов, их внутренняя взаимосвязь); рациональная сбалансированность между составляющими частями, циклами, областями, уровнями образовательного процесса и его организационными формами; преемственность образовательных программ (педагогов, структурных подразделений учреждения, учреждения в целом) как выражение преемственности этапов развития личности, ее способностей, мотивов деятельности («горизонтальная» и «вертикальная» направленности); актуальность и перспективность (соответствие реальному времени, наличие резервов, гибкость плана) [189, с. 86].

Представим модель разработки учебного плана учреждения дополнительного образования детей – Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска, обеспечивающего условия для формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста. Учебный план содержит пояснительную записку, определяющую образовательные области, в которых будут разрабатываться конкретные дополнительные образовательные программы, возраст учащихся, наличие вариативных компонентов занятий и иных особенностей обучения (в частности, регламент работы с одаренными детьми) и результаты педагогической деятельности, инвариантные к содержанию конкретных образовательных программ. Учебный план определяет деление всех образовательных программ на три группы в соответствии с возрастом обучающихся:

- «Шаг за шагом» для детей 7–9 лет;
- «Найди себя» для детей 10–13 лет;
- «Шаг в будущее» для детей 14–17 лет.

Для каждой возрастной группы в пояснительной записке представлен перечень имеющихся дополнительных образовательных программ, их целевая направленность, формы организации образовательного процесса.

В связи с предметом нашего исследования рассмотрим учебный план отдела научных объединений учащихся. Курс «Шаг за шагом» представлен образовательной программой, направленной на развитие познавательных способностей детей средствами программирования. Курс «Найди себя» представлен образовательными программами по экологии, зоологии, археологии, геологии, направленными на формирование систематических научных знаний в данных областях и знакомство с теоретическими методами исследования. Курс «Шаг в будущее» включает программы исследовательской направленности по различным образовательным областям (47 дополнительных образовательных программ). Причем есть программы, продолжающие изучение научных областей, представленных в курсе «Найди себя», и программы, обеспечивающие исследовательскую деятельность учащихся старшего школьного возраста в других областях науки (например, филология, математика, физика, медицина и др.). Все представленные программы разбиты на две группы: образовательные программы профильных объединений и образовательные программы секций научного общества учащихся (НОУ).

Содержание всех имеющихся в учебном плане программ обеспечивает интеллектуальное развитие (формирование научно-предметных знаний, умственных и практических умений), формирование навыков общения в разновозрастных группах, что соответственно составляет содержательную основу формирования исследовательской компетентности учащегося старшего школьного возраста. Представленные организационные основы дополнительного образования детей определяют возможность выбора учащимися содержания и методов познавательной деятельности. Это проявляется, прежде всего, в определении направления исследовательской деятельности (научная область, прикладной или теоретический аспекты и т.д.), глубины освоения исследовательской методики (аналитический обзор литературы, самостоятельное применение различных научных методик, накопление и обобщение эмпирического материала).

Для достижения обозначенных результатов необходимо использовать совокупность образовательно-познавательных, коммуникатив-

но-развивающих и контрольно-диагностических учебных занятий. Специфика таких форм организации образовательного процесса в том, что они направлены на стимулирование познавательной и личностной активности, заинтересованности учащегося в дальнейшем продвижении в познавательном процессе. Их формы представлены в таблице.

Таблица 1

Формы учебных занятий в дополнительном образовании детей (ДОД), обеспечивающие формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста

Целевая направленность	Формы занятий в ДОД
Образовательно-познавательная	Лекция с элементами дискуссии, учебные дискуссии, тренинги, экскурсии, экспедиции, групповые и индивидуальные консультации по проектам, деловые игры, полевая и музейная практика, лабораторные эксперименты, пресс-конференции, «круглые столы» с учеными
Коммуникативно-развивающая	Научные сборы и слеты, выездные профильные школы, форумы, «круглые столы», научно-практические конференции
Контрольно-диагностическая	Беседа, практические (теоретико-экспериментальные) занятия, интеллектуальные игры, творческие семинары, предварительная защита исследовательского проекта, олимпиады, турниры, конкурсы, итоговые конференции.

Таким образом, разработанная нами структура учебного плана учреждения дополнительного образования детей обеспечивает организационно-управленческие условия для реализации технологии формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования детей. В соответствии с целевой установкой представленного учебного плана определена совокупность форм учебных занятий, необходимых для ее достижения, т.е. для формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования детей.

Далее охарактеризуем направления педагогической деятельности, обеспечивающие внедрение технологии формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования детей. Педагогическая технология формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования детей характеризуется компонентным составом и может быть представлена совокупностью блоков: мотивационно-целевым, содер-



жательным, процессуальным, результативно-рефлексивным, содержание которых реализуется этапно (пропедевтический, операциональный, индивидуально-познавательный этап), что определяется сложностью новообразования – исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста.

Для реализации мотивационно-целевого блока разработанной технологии на первом этапе (пропедевтическом) педагог осуществляет педагогическую диагностику готовности учащихся к исследовательской деятельности.

Педагогическая диагностика первоначально осуществляется на основе анкетирования учащихся (сведения личного характера: школа, класс, профиль обучения, увлечения, соответственно с проекцией на предполагаемую исследовательскую работу, пожелания по тематике занятий) и последующей беседы с учащимся, в которой выявляются его устремления, интересы и предпочтения, побудившие к занятиям в данном коллективе. Для диагностики возможно использовать деятельностно-практические игры, инициирующие коллективную и индивидуальную мыследеятельность на основе развертывания проблемных ситуаций и взаимодействия учащихся в процессе их анализа.

На следующем этапе реализации мотивационно-целевого блока это проявляется в подборе исследовательских проблем сообразно выявленным интересам и возможностям учащегося, что обеспечивает согласование интересов и целей деятельности и, в целом, формирование устойчивого внутреннего мотива к самостоятельному осознанному применению полученных знаний, умений. В совокупности это формирует ориентацию учащихся на самоорганизацию своей исследовательской деятельности (на третьем этапе).

Реализация содержательного блока рассматриваемой педагогической технологии осуществляется посредством образовательных программ, определяющих содержание и уровень обучения в соответствии с результатами педагогической диагностики готовности учащихся к исследовательской деятельности. Структурно-функциональные блоки программы разрабатываются с учетом определяемых технологией этапов формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста: пропедевтический, операциональный, индивидуально-познавательный.

Пропедевтический компонент образовательной программы включает освоение знаний в научной отрасли либо расширение и углубление уже имеющихся знаний в какой-либо отрасли науки, формирование логических понятий и логических умений, что в совокупно-

сти обеспечивает учащемуся научно-предметные знания, умственные умения.

Операциональный компонент образовательной программы направлен на освоение умений, специфичных для процесса исследовательской деятельности (усвоение эмпирических методов исследования, способов оформления результатов исследования), что в совокупности вооружает учащихся практическими умениями, необходимыми для организации научно-поисковой деятельности.

Индивидуально-познавательный компонент образовательной программы рассчитан на проведение индивидуальных консультаций в процессе самостоятельной научно-поисковой деятельности учащегося (включая презентацию исследовательских результатов) в соответствии с предварительным примерным планированием, что обеспечивает условия для эффективного конструирования учащимися способов действий по решению исследовательских задач, их реализации и презентации полученных результатов.

Реализация процессуального блока рассматриваемой технологии позволяет показать процесс преобразования при формировании исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста за счет совокупности методов, применяемых педагогом, а также соответствующих им средств в условиях организации характерных для дополнительного образования детей форм образовательного процесса. Для активизации потребностно-мотивационных установок учащихся на первом этапе реализуемой технологии существенная роль принадлежит эмоционально-привлекательным методам учебной деятельности: тренинги, деятельностно-практические игры, практикумы, а также целенаправленное общение с учеными-специалистами в соответствующих отраслях наук. При этом занятия на этом этапе преимущественно групповые. Однако их проведение осуществляется не только в образовательном учреждении, но и в виде экскурсий в соответствующие музеи, научные лаборатории для расширения научно-образовательного пространства и усиления мотивационной составляющей в соответствии с обозначенной целью данного этапа. Существенное значение играют здесь выездные научные школы, так как позволяют не только расширить знания учащихся, но и задать мотивационную составляющую образовательного процесса на основе взаимодействия с теми учащимися, которые уже добились определенных результатов, и целенаправленного общения с учеными в избранной научной области.

При проведении выездных научных школ была разработана структура их программы, включившая два блока: образовательно-

научный и социально-досуговый. Первый блок обеспечивает решение задачи формирования умений учащихся, которые мы обозначаем как метапредметные и исследовательские. Второй блок обеспечивает создание условий для целенаправленного развития волевой сферы учащихся.

На втором этапе реализуемой педагогической технологии в соответствии с его целевой установкой – формирование мотива к применению усвоенных знаний и умений – его содержание реализуется путем использования метода проектов, что является дидактическим ядром разработанной технологии. Нами выделены следующие типы проектов: исследовательский проект, творческий проект, телекоммуникационный проект.

Результативно-рефлексивный блок технологии представляет собой определение результата педагогической деятельности на каждом выделенном этапе. На первом этапе мы выделили в качестве результата устойчивый мотив к исследовательской деятельности, что обеспечивает не только накопление научно-предметных знаний, умственных и практических умений, но и переход на следующем этапе к их самостоятельному применению. Это обеспечивает накопление опыта исследовательской деятельности и в итоге формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста как совокупности определенных качеств: научно-предметные знания, умственные и практические умения, самостоятельность, инициативность и целеустремленность.

Для реализации процесса формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в соответствии с представленной выше технологией нами была разработана нормативно-методическая база функционирования детско-взрослого научно-исследовательского сообщества. Таким сообществом стало Челябинское научное общество учащихся, которое в организационном плане включило совокупность филиалов, действующих на базе общеобразовательных учреждений (лицеев, гимназий, школ) и совокупность секций на базе вузов города и Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской являлся организационно-методической базой научного общества учащихся (НОУ). Взаимодействие с общеобразовательными учреждениями определялось договором об организации филиала НОУ, а с вузами – соглашениями о научно-методической и социальной поддержке учащихся – членов научного общества учащихся. В совокупности это обеспечило функционирование детско-взрослого научно-исследовательского сообщества в соответствии с необходимым для

формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста порядком. В основе деятельности научного общества учащихся лежали Положение и Комплексная программа развития научного общества учащихся «Интеллект XXI века». Была осуществлена разработка индивидуальных образовательных программ, обеспечивающих формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в различных научных областях.

Для формирования научно-методического обеспечения образовательного процесса было реализовано три направления:

- проведение обучающих семинаров с организацией мастер-классов ведущих ученых и работой творческих лабораторий;
- организация издательской деятельности;
- проведение индивидуальных консультаций для педагогов.

По первому направлению была разработана тематика семинаров с учетом выявленных проблем, возникающих у педагогов при работе с учащимися, занимающимися исследовательской деятельностью. В рамках семинаров проводились мастер-классы по организации ученического исследования. По второму направлению были разработаны и выпущены методические издания, позволяющие представить содержание педагогического сопровождения формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста. Был разработан алгоритм составления дополнительной образовательной программы, направленной на формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста и содержащий инструментальный мониторинг ее реализации. Для консультационной работы привлекались как преподаватели вузов, так и педагоги дополнительного образования детей, имеющие существенный опыт работы с учащимися старшего школьного возраста по организации их исследовательской деятельности.

Таким образом, реализация представленных организационно-управленческих аспектов обеспечивает эффективное формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в условиях дополнительного образования детей.

#### Литература

1. Логинова, Л.Г. Технология аттестации и аккредитации учреждений дополнительного образования детей: сб. науч.-метод. и инструктивных материалов / Л.Г. Логинова. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

**ВЛАСОВА Т.А.**

Россия, г. Сургут Ханты-Мансийского автономного округа,  
Сургутский государственный педагогический университет

Развитие творческого мышления будущих специалистов любого направления подготовки является показателем успешной деятельности высшей школы. На фоне процессов смены образовательных парадигм, внедрения личностно-ориентированного подхода к обучению, моделей развивающих педагогических технологий, подчеркивающих субъект-субъектный аспект взаимодействия преподавателя и студента, эта задача становится еще более актуальной. Особую значимость ей придает и социальный заказ на подготовку специалиста с ярко выраженным творческим потенциалом, способным быстро и правильно находить пути выхода из различных нестандартных жизненных ситуаций. Поэтому становление у студентов в процессе обучения в вузе творческих качеств является одной из важных сторон профессиональной подготовки будущих специалистов.

Основная проблема заключается в том, что изучение творчества, а тем более становление творческих качеств является процессом субъективным и достаточно углубленным. Традиционная система обучения не всегда способна развить творческое мышление, поскольку основана на запоминании информации и накоплении фактов. Поэтому признается необходимым изучение природы творческого мышления студентов, выявление механизмов и условий его формирования в процессе вузовской подготовки.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что в ней отражена необходимая теоретическая база развития творческого мышления личности. С одной стороны, это работы, посвященные разработке понятийно-терминологического аппарата творчества как феномена, описанию видов и процессуальных черт творческой деятельности (Т.С. Альтшуллер, В.И. Андреев, Г.С. Батищев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, С.О. Грузенберг, В.Н. Дружинин, К. Дункер, И.П. Калошина, Н.С. Лейтес, Б.А. Лезин, В.И. Нечаев, Р.М. Персианов, Я.А. Пономарев, Ж.А. Пуанкаре, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Б.М. Теплов, Е. Торранс, П.К. Энгельмейер, В.А. Яковлев и др.). С другой — исследования, направленные на изучение личности как субъекта творческой деятельности и творческой индивидуальности (К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Б.Г.

Ананьев, А.Г. Асмолов, Д.А. Белухин, Н.М. Борисенко, Н.П. Дубинин, Н.С. Коган, Г. Келли, Р. Кеттел, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Л.М. Лузина, А. Маслоу, В.С. Мерлин, И.И. Резвицкий, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, Е.В. Шорохова, И.Э. Унт, К. Юнг и др.). Некоторые работы касаются творческого характера конкретного вида труда (Ю.П. Азаров, М.Я. Басов, П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, А.Д. Деминцев, А. Дистервег, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.О. Кнебель, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, Н.И. Пирогов, М.М. Поташник, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Р.Х. Шакуров и др.).

Несмотря на разнообразное теоретическое освещение в литературе вопросов творчества и подготовки студентов к творческому труду, а также определенный опыт их решения, нарождающиеся тенденции в развитии общества, науки и образования высветили в них новые грани и, тем самым, еще более актуализировали проблему развития творческого мышления студентов.

Существует распространенное мнение о том, что прямое обучение творчеству невозможно, но вполне реально косвенное влияние на него за счет создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность [1].

В качестве условий, способствующих развитию творческого мышления и креативности личности, психологи и педагоги выделяют следующее:

– В процессе обучения, ориентированном на развитие творческого мышления ни в коем случае нельзя подавлять интуицию студента. Часто встречаются педагогические ситуации, когда студент, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго, так как негативные оценки опирающегося на интуицию предположения могут привести именно к этому. Студента следует поощрить за попытку использовать интуицию и направить на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи.

– Формирование у студента уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей студентом менее опасна, чем недооценка. Исключение из этого правила касается только студентов с патологически завышенной самооценкой, которую преподавателю обычно удается достаточно быстро обнаружить. Другая проблема состоит в том, что завышенная самооценка может нега-

тивно сказаться на развитии интеллекта и совершенствовании профессионального мастерства [5].

– В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.

– Необходимо стимулировать стремление студента к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

– Следует поощрять склонность к рискованному поведению. Разумеется, любой риск таит в себе массу опасностей, в том числе и для физического здоровья. Но здесь встает вопрос, который Я. Корчак [3] сформулировал как проблему выбора между физически здоровой, но неразвитой личностью (недоличностью) и созданием условий для личностного развития, но с риском ущерба для здоровья, а иногда и жизни человека. Исследования показывают, что склонность у риску – одна из фундаментальных черт творческой личности [4].

– В процессе обучения важно не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагогическую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение, бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за нее высказалось большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унижить «конформиста».

– Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно граничит с выдаванием выдумки за истину. Особенно это касается начальных этапов обучения. В подростковом возрасте дети часто неполно дифференцируют воображаемые и реальные ситуации. В таких случаях упреки в адрес студента в злонамеренной лжи могут создать неблагоприятный фон для педагогического общения в дальнейшем.

– Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т.п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить [2]. Основная роль проти-

воречий в мыслительной деятельности состоит в их способности слушать источником новых вопросов и гипотез.

– Использовать в обучении задачи, так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

– Применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру студента в свою способность к таким открытиям. Знания, полученные с помощью проблемных методов обучения, не оказывают такого тормозящего влияния на творчество, как это свойственно знаниям, полученным с помощью более традиционных методов.

– Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему, что обогащает и усиливает мотивы, побуждающие творческую деятельность. Особое значение приобретают мотивы самореализации, социальные мотивы, мотивы соревнования и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность преподавателя в совместную деятельность со студентом.

– В процессе обучения следует также всячески поощрять стремление студента быть самим собой, его умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности студента, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Развитие творческого мышления, а, следовательно, и становление творчески мыслящей личности, на наш взгляд, должно осуществляться в вузе в рамках учебной деятельности через введение специального курса «Развитие творческого мышления студентов», предусматривающего не только освоение теоретических основ развития творческого мышления, но и позволяющего выявить реальный уровень его развития посредством оценки четырех основных качеств: быстроты, гибкости, оригинальности и точности, а также развитие каждого качества через решение специальных практических задач. Для повышения эффективности деятельности педагога, направленной на развитие творческого



мышления студентов, процесс обучения в вузе, по нашему мнению, должен включать в себя еще и такие компоненты, как:

– формирование знаний о таких категориях, как «творчество», «творческое мышление», а также знаний особенностей развития творческого мышления в разных условиях;

– формирование личностного отношения к обучающемуся (как, впрочем, и к любому человеку) не как к объекту педагогического воздействия, а как к субъекту контролируемого педагогического взаимодействия, в ходе которого обеспечивается развитие обучающегося (а в идеале и самого педагога);

– обучение организационным формам, психологическим и дидактическим методам, обеспечивающим эффективность взаимодействия с обучающимися в образовательных учреждениях разного типа и вида.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста особая роль отводится творческому потенциалу личности, который необходимо не только развивать, но и поощрять и поддерживать в образовательном пространстве вуза.

#### Литература

1. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М.: Сов. радио, 1979.

2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980.

3. Корчак, Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 1979.

4. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992.

5. Dweck, C.S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development / C.S. Dweck. – MI., 1999.

# **ПРОГРЕССИРУЮЩАЯ ИНТЕРАКТИВНОСТЬ «ПРОФЕССИОНАЛ – СТУДЕНТ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**БАГДАСАРЯН А.А.**

Россия, г. Сочи Краснодарского кр.,  
Сочинский государственный университет

В последнее время в России усиливается интерес государства и работодателей к проблемам высшей школы, о чем свидетельствует присоединение РФ к Болонскому соглашению, реформирование содержания и структуры высшего профессионального образования практически во всех отраслях, внедрение нового поколения стандартов, компетентностного подхода, усиление практической составляющей вузовского образования. В условиях нестабильной ситуации в сфере занятости, финансового кризиса, роста безработицы приоритетной целью высшего образования становится подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста, отвечающего запросам работодателей, не требующего «доучивания» на рабочем месте.

Такой социальный заказ требует пересмотра системы организации практики студентов и отношения работодателя к студенту-практиканту. К сожалению, в современной российской практике высшего образования работодатель, обладающий огромным профессиональным потенциалом, практически не вовлечен в процесс подготовки будущего специалиста в силу различных причин: отсутствия материального стимулирования со стороны вуза, недостаточной компетентности в вопросах взаимодействия со студентом-практикантом, высокой производственной занятости и отсутствия времени на работу с практикантом, нежеланием «нянчиться» с начинающим специалистом. Однако в современных условиях без тесного взаимодействия образования с производственной средой, взаимных усилий преподавателей и работодателей, продуктивной организации практики студентов невозможно выполнить социальный заказ постиндустриального общества – обеспечить высокий уровень профессионализма выпускника вуза и соответствие его требованиям работодателя и рынка труда.

Одним из приоритетных положений Болонского процесса выступает компетентностный подход, предполагающий формирование у студента ключевых профессиональных компетенций, необходимых

для свободного владения своей профессией. Реализация данного подхода также невозможна без изменения подхода к организации практики студентов и взаимодействия «профессионал – студент».

Следует также отметить, что подготовка высококвалифицированного специалиста – это не поточный, а индивидуализированный процесс. Внедрение в России многоуровневой системы высшего образования открывает широкие возможности для индивидуализации образовательного маршрута и дифференцированного подхода к практической подготовке будущего специалиста с учетом его индивидуальных особенностей и субъективного опыта.

Необходимым условием подготовки компетентного специалиста выступает наличие в вузе профессионально-образовательной среды, ориентированной на успешную субъектную самореализацию студента. Профессионально-образовательная среда выступает как внешний фактор, влияющий на профессиональное становление студента, а взаимодействие «профессионал – студент» ориентирует будущего специалиста на построение собственной профессиональной стратегии самосовершенствования.

Несмотря на возрастающую популярность компетентного подхода, следует заметить, что профессионально-личностное становление будущего специалиста связано не только с развитием и формированием определенных компетенций, но и с проявлениями личностного роста. В последние годы основой для понимания организации и функционирования индивидуальности становятся исследования когнитивного функционирования [2, р. 383], в которых профессиональное становление понимается как интегративный процесс, объединяющий когнитивный стиль и эмоциональные свойства субъекта. Мы считаем, что наиболее полно степень готовности специалиста к профессиональной деятельности, особенности его личностного и профессионального роста отражает понятие «индивидуальный стиль профессиональной деятельности», и взаимодействие студента с профессионалом в ходе прохождения им практики должно быть направлено, прежде всего, на формирование такого стиля.

Профессиональный стиль как совокупность профессиональных и личностных качеств проявляется в умении субъекта использовать индивидуальные способности в проектировании профессиональной деятельности, осуществлять самовыражение и самореализацию через профессию. Таким образом, прослеживается взаимосвязь профессионального стиля со способностями. В научной литературе взаимосвязь данных понятий показана следующим образом: «... способности характеризуют то, что человек может сделать, тогда как стили – то, как

он предпочитает использовать свои способности» [1]; «способности – индивидуально-психологические особенности-свойства-качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности» [4].

Формирование и развитие профессионального стиля проходит в процессе познавательной деятельности и зависит от индивидуального «познавательного стиля» субъекта, который, в свою очередь, «характеризует индивидуально-своеобразные способы изучения реальности» [5]. Рассмотрим влияние стиля познавательной деятельности на процесс профессионально-личностного становления и формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего специалиста.

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют следующие виды познавательных стилей: стили кодирования информации, стили переработки информации, стили постановки и решения проблем, стили познавательного отношения к миру. Условия для развития выше указанных видов познавательных стилей создает система прогрессирующей интерактивности «профессионал – студент». Прогрессирующую интерактивность профессионала и студента мы рассматриваем как ценностно-значимую совместную профессиональную деятельность профессионала и студента, направленную на профессионально-личностное развитие будущего специалиста, формирование его профессиональной компетентности и профессиональный рост профессионала-практика, основанную на партнерских отношениях в диалоговом режиме в специально сконструированной профессионально-образовательной среде. Прогрессирующий характер взаимодействия субъектов определяется не только внешним проявлением активности, но и внутренним содержанием.

Одним из аспектов формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности выступает выбор субъектом способов переработки и использования информации о профессии. «Стили кодирования информации – это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир» [5]. В нашем исследовании стили кодирования информации выступают как средства формирования профессионального мира в субъективном опыте будущего специалиста.

Физиологический анализ, доказывающий существование индивидуальных различий в способах кодирования информации, был выполнен русским физиологом И.П. Павловым [3]. На основе психологического анализа основных способов кодирования информации (Дж. Брунер, Л.М. Веккер) было выявлено, что «работу мысли» обеспечи-

вают три «языка» переработки информации: знаково-словесный, об-разно-пространственный и тактильно-кинестетический. Современное нейролингвистическое программирование (НЛП) представило инфор-мацию о трех основных сферах «сенсорного опыта» человека: визу-альная, аудиальная, кинестетическая. М.А. Холодная отмечает «един-ство сенсорных и эмоциональных впечатлений как одного из каналов получения и обработки информации при познавательном отражении действительности» [6].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что важную роль в профессиональной подготовке будущего специалиста, и особенно в формировании его индивидуального стиля профессиональной дея-тельности, играет выбор методов и технологий практической подго-товки студента с учетом его индивидуального стиля кодирования ин-формации. Такой выбор должен учитываться в проектировании сис-темы прогрессирующей интерактивности «профессионал – студент».

Прогрессирующая интерактивность «профессионал – студент» как система объединяет четыре основные модальности опыта:

1. Знаки (словесно-речевой способ кодирования информации).
2. Зрительные образы (визуальный способ кодирования ин-формации).
3. Предметные действия (предметно-практический способ ко-дирования информации).
4. Сенсорно-эмоциональные впечатления (сенсорно-эмоциональный способ кодирования информации).

Проектируя индивидуальное развивающее взаимодействие «профессионал – студент» в ходе учебной и производственной прак-тики, необходимо дифференцированно, с учетом индивидуального стиля кодирования информации студентом, подходить к выбору спо-собов кодирования информации:

1. Словесно-речевой (монолог наставника, дискуссии, презентация профессионального опыта, инновационного опыта).
2. Визуальный (показ рабочего места, инфраструктура произ-водственной деятельности).
3. Предметно-практический (совместная профессиональная дея-тельность, разрешение профессионально-проблемных ситуаций).
4. Сенсорно-эмоциональный (профессиональная атмосфера, ра-бота в роли ассистента, коллективные творческие дела).

При проектировании индивидуального образовательного маршру-та и траектории профессионально-личностного становления будущего специалиста необходимо учитывать его индивидуальные психологиче-

ские особенности и индивидуальный когнитивный стиль, что играет значимую роль в его профессионально-личностном становлении.

В научной литературе описаны различия в уровнях сформированности профессиональных компетенций полезависимых (ПЗ) и полenezависимых (ПНЗ) субъектов. М.А. Холодная показала, что такие различия зависят от связи субъективных особенностей мышления (когнитивных стилей) с особенностями личностных свойств и социального поведения (см. табл. 1).

Таблица 1

Связь когнитивных стилей с особенностями личностных свойств и социального поведения субъектов

Полезависимые	Полenezависимые
Личностные качества	
Общительность	Высокая личная автономность
Жизнерадостность	Стабильный образ «Я»
Зависимость от группы	Низкий уровень интереса к другим
Склонность к риску как следствие тенденции избегать ситуации неопределенности	Устойчивость при внушении
Склонность к эксцентричности и преднамеренной симуляции	Компетентность и отчужденность
Особенности моральных суждений	
Средний уровень моральных суждений, связанный с социальной зависимостью, моральным мужеством, склонностью принимать моральные решения относительно социального окружения	Высокий уровень моральных суждений, связанный с социальной независимостью, моральным мужеством, склонностью принимать моральные решения относительно социального окружения
Сфера общения	
Более высокий уровень потребности в общении	Предпочитают одиночество
Межличностное взаимодействие в условиях учебной деятельности	
Ориентируются на межличностные контакты, любят дискуссионную форму обучения	Сохраняют дистанцию с партнером, предпочитают лекционные формы обучения
Информационно-поисковые стратегии	
Используют другого человека как средство разрешения проблемных ситуаций – отсюда повышенная потребность в кооперативных и аттрактивных формах общения	Опираются на свой собственный опыт, предпочитая самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения

В зависимости от субъективного опыта, у полезависимых и полenezависимых студентов преобладают те или иные компетенции. Для достижения высокого уровня профессиональной компетентности будущему специалисту необходимо на основе рефлексии развивать слабо сформированные компетенции. Проявление ключевых профессиональных компетенций является критерием профессиональной компетентности.

На начальном этапе профессионального становления специалиста необходимо определить полюса когнитивного стиля субъекта как основу формирования его индивидуального профессионального стиля, которая объединяет аспекты профессионального и личностного развития, а также выявить слабо сформированные компетенции. Для определения индивидуальных познавательных особенностей и уровня сформированности отдельно взятых профессиональных компетенций можно использовать задания на выявление частных индивидуальных различий в познавательной деятельности студентов (например, скорости нахождения простого выхода из сложной проблемно-профессиональной ситуации).

В свою очередь, частные различия в познавательной деятельности тесно взаимосвязаны с широким спектром самых разных психологических характеристик индивидуальности. Например, механизм психологической защиты ярко проявляется в поиске выхода из сложившейся проблемно-профессиональной ситуации.

Следует отметить, что на формирование индивидуальных когнитивных стилей будущих специалистов и индивидуальных стилей их профессиональной деятельности значимое влияние оказывают стратегии обучения в вузе и взаимодействия студента с профессионалом в ходе учебной и производственной практики. При чрезмерной опеке и контроле студента-практиканта формируется полезависимый стиль познавательной и профессиональной деятельности: уменьшается профессиональная самостоятельность, активность. В процессе взаимодействия профессионала и студента-практиканта в условиях прогрессирующей интерактивности у будущего специалиста формируется полenezависимый стиль познавательной деятельности, наблюдается рост познавательной активности, самостоятельности, рефлексивности, что способствует формированию продуктивного индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего специалиста является результатом интерференции профессионального стиля и субъективного деятельностного стиля

студента, интегратором которого выступает система прогрессирующей интерактивности.

В процессе формирования ключевых профессиональных компетенций будущего специалиста важен учет индивидуального стиля поведения каждого студента-практиканта в рамках практической деятельности. Учет наличных профессиональных умений студента в системе прогрессирующей интерактивности с наставником (профессионалом) трансформируется в задачу формирования персонального (индивидуального) профессионального стиля, которая является одним из аспектов компетентного подхода к профессионально-практической подготовке будущего специалиста. Персональный (индивидуальный) профессиональный стиль студента-практиканта развивается по мере формирования его индивидуальных (личностных) профессиональных умений. Чем выше уровень их сформированности, тем ярче проявляется его профессиональный стиль.

Формирование продуктивного индивидуального стиля профессиональной деятельности в процессе передачи профессионального опыта в системе прогрессирующей интерактивности «профессионал – студент» осуществляется при соблюдении следующих условий:

1. Выявление наличных профессиональных умений студента, а также осознание «слабых» и «сильных» сторон наличного профессионального стиля поведения, как самим студентом, так и наставником.

2. Создание условий для актуализации наличных профессиональных умений на всех этапах прохождения производственных практик в системе прогрессирующей интерактивности (см. табл. 2).

Таблица 2

Условия актуализации наличных профессиональных умений студентов на этапах прохождения производственных практик

Этапы прохождения производственных практик		Условия актуализации наличных профессиональных умений студентов
I I	Адаптивно-рефлективный	«Коммуникативное» включение в профессию Кодирование и переработка профессионального опыта наставника студентом
I II	Локально-моделирующий	Формирование умений с учетом отдельных индивидуальных умений студента-практиканта
III	Системно-моделирующий	Актуализация сформированных индивидуальных профессиональных умений

3. Развитие профессиональных умений в соответствии с уровнями взаимодействия студента с профессионалом:

– созерцательный уровень – развитие умений кодирования и переработки профессиональных умений наставника. Особое внимание



уделяется развитию у студентов способности использовать профессиональный опыт наставника (личные качества, профессиональные умения, стиль общения) при ментальном (абстрактном) проектировании индивидуальной профессиональной деятельности, дифференцировать и соизмерять его с собственными возможностями и требованиями профессиональной ситуации;

– деятельностный уровень – развитие умений постановки и решения профессиональных проблем, способности актуализировать весь набор умений при решении поставленной производственной задачи, варьируя умения в зависимости от характера наличной профессиональной ситуации. Это особенно важно в тех ситуациях, когда студенту приходится действовать в режиме самостоятельного поиска решения возникшей профессиональной проблемы (процесс формирования профессионального полнезависимого стиля);

– творческий уровень – развитие познавательного отношения к профессиональной деятельности, способности осознавать субъективные профессиональные умения и интегрировать их с профессиональным опытом наставника, проектирование индивидуальной траектории профессионально-личностного становления.

Таким образом, прогрессирующая интерактивность «профессионал – студент» обеспечивает психологический комфорт для сенсорного и эмоционального восприятия будущей специальности, служит источником получения и обработки необходимой информации и способствует формированию продуктивного индивидуального стиля профессиональной деятельности. Система прогрессирующей интерактивности «профессионал – студент» создает условия для индивидуализации становления будущего специалиста как субъекта профессиональной практической подготовки.

Изложенное позволило сделать следующие выводы:

– существует тесная взаимосвязь между профессиональной деятельностью и когнитивным стилем (полезависимый и полнезависимый);

– в области любой профессиональной деятельности ярко выражены профессионально полезависимые (ППЗ) и профессионально полнезависимые (ППНЗ) субъекты;

– в процессе формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности необходимо учитывать уровень сформированности ПЗ/ПНЗ субъекта.

## Литература

1. Strenberg R.J. Thinking Styles / R.J. Strenberg. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.
2. Witkin, H.A. Psychological differentiation / H.A. Witkin, R.V. Dyk, H.F. Faterson, D.R. Goodenough, S.A. Karp. – Potomak, 1974.
3. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. 6-е изд. / И.П. Павлов. – М.: Биомедгиз, 1938.
4. Современный словарь по психологии. – Мн., 2000.
5. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – С. 294.
6. Холодная, М.А. Сенсорно-эмоциональный опыт как когнитивная составляющая в структуре индивидуального интеллекта / М.А. Холодная // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – С. 59–61.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

**АРХИПОВА С.Е.**

Россия, г. Чебоксары Чувашской Респ., Чувашский  
государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

В данной статье авторами рассматривается методика проектирования и организации работы по формированию универсальных учебных действий младших школьников при обучении решению текстовых задач.

Введение нового федерального государственного стандарта (ФГОС) начального общего образования привело к кардинальной перестройке организационной, методической деятельности как на уровне управления образования, так и на уровне организации образовательного процесса в отдельно взятом классе. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться, т. е. изменения коснулись и деятельности обучающихся.

С другой стороны, теперь при подготовке к уроку учитель затрачивает почти в два раза больше времени по сравнению с прошлыми учебными годами, при этом он свободно может воспользоваться ресурсами Интернета. Свои поурочные планы, другие наработки учи-

теля могут оформлять в электронном виде, что позволяет обмениваться опытом с другими педагогами. Этот наработанный материал учителя могут поместить на сайте школы.

Изменились формулировки заданий учащимся. В традиционной деятельности учителя они звучали «решите», «спишите», «сравните», «найдите», «выпишите», «выполните» и т.д. В деятельности учителя, работающего по ФГОС, они формулируются «проанализируйте», «докажите (объясните)», «сравните», «выразите символом», «создайте схему или модель», «продолжите», «обобщите (сделайте вывод)», «выберите решение или способ решения», «исследуйте», «оцените», «измените», «придумайте» и т.д.

Изменилась деятельность учащихся после введения ФГОС. Детям предоставлена возможность вариативного выполнения задания: учащиеся свободно выражают мысли, доказывают свою точку зрения, не боятся высказывать мнения, противоположные мнению учителя [2].

К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы в ФГОС отнесены:

– личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки выпускников начальной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; сформированность основ российской, гражданской идентичности;

– метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные);

– предметные результаты – освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира [2].

Именно при решении текстовых задач у младших школьников формируются сложные учебные умения, с помощью задач учитель может диагностировать универсальные действия общего приема решения задач, логические действия.

В методике работы над текстовой задачей, как правило, выделяют четыре основных этапа:

1. Анализ условия и требования задачи.
2. Поиск способа решения задачи.
3. Осуществление плана, оформление задачи.

#### 4. Анализ проведенного решения.

Выделенные этапы процесса решения задачи служат той ориентировочной основой, опираясь на которую, учитель управляет учебной деятельностью учащихся по формированию умений решать задачи.

На первом этапе процесса решения задачи происходит осознание условия и вопроса задачи. Для этого проводится первичный анализ, чтобы учащиеся выделили в тексте задачи условие и вопрос, установили связи между ними. При необходимости здесь же учащиеся выполняют краткую запись задачи.

Критериями оценивания на данном этапе выступают: умение выделять смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними, создавать схемы решения, выстраивать последовательность операций, соотносить результат решения с исходным условием задачи [1].

В школьной практике используются различные формы записи условия текстовых задач:

##### 1. Словесная.

Например: Три отряда собирали в саду яблоки. Первый отряд собрал 149 кг, второй на 17 кг больше первого, а третий на 9 кг больше, чем второй. Сколько яблок собрали три отряда вместе?

I – 149 кг

II – ?, на 17 кг больше I

III – ?, на 9 кг больше II

##### 2. Табличная.

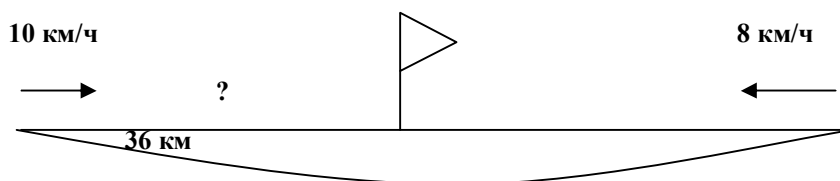
Например: Один рабочий изготовил 36 одинаковых деталей за 6 часов, а другой – 24 такие же детали за 3 часа. Какой из них за 1 час изготовил деталей больше и на сколько?

	Количество деталей за 1 час	Время работы (в часах)	Количество деталей (всего)
I	?	6	36
II	?	3	24

↑ на ↓ сколько

##### 3. Схематическая (в виде чертежа).

Например: Два велосипедиста выехали одновременно навстречу друг другу из двух пунктов, расстояние между которыми 36 км. Скорость первого 10 км/ч, второго 8 км/ч. Через сколько часов они встретятся?



Критерием эффективности краткой записи являются признаки:

1. Наглядность представления связей между величинами и соответствующими числовыми данными задачи.
2. Способность ученика самостоятельно воспроизвести условие задачи.
3. Возможность использования краткой записи для поиска решения задачи.

В силу того, что краткая запись дает возможность не только организовывать глубокий и планомерный анализ задачи, но и выступает хорошим средством для уяснения, понимания содержания задачи, зависимости между данными и искомыми, а также для облегчения поиска путей решения задачи, то задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся составлять и использовать различные формы краткой записи для поиска решения задач.

Поиск решения текстовых задач чаще всего осуществляется с помощью аналитического, синтетического или аналитико-синтетического методов.

При использовании аналитического способа решения задачи однократно или многократно задача расчленяется на части и каждая из частей исследуется в отдельности.

При использовании синтетического метода устанавливают связи между величинами, входящими в условие задачи, и получают таким образом новые данные. Затем устанавливают связи между полученными и так далее, до тех пор, пока не будет получено требуемое.

На практике при поиске решения задач значительно чаще, чем аналитический и синтетические методы, используют аналитико-синтетический, который сочетает в себе элементы обоих методов.

В начальных классах используются различные формы записи решения задач: по действиям; по действиям с пояснением; с вопросами; выражением.

Оцениваемыми универсальными учебными действиями здесь выступают моделирование, познавательные, логические и знаково-символические действия.

Иногда учителя предлагают найти соответствующую схему к каждой задаче (на доске имеются условия задач и схемы к ним, где числа обозначены буквами). Критериями оценивания здесь выступают: умение выделять структуру задачи – смысловые единицы текста и отношения между ними; находить способ решения; соотносить элементы схем с компонентами задач – смысловыми единицами текста; проводить логический и количественный анализ схемы.

В связи с введением ФГОС в начальную школу формированием универсальных учебных действий занимаются не только учителя, работающие в первом классе, но и по четвертый класс включительно.

#### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под. общ. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

### **СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ВУЗЕ**

**ЗАЛУЦКАЯ С.Ю.**

Россия, г. Якутск, Северо-Восточный федеральный университет  
им. М.К. Аммосова

Неправомерны и опасны суждения, ограничивающие процесс обучения передачей и усвоением знаний и умений в рамках шаблонов, отраженных в образовательных стандартах нового поколения. Сегодня ни одна, даже самая отвлеченная область научных знаний не развивается вне проблемы человека, его личности, его роли в жизни общества. Именно поэтому важнейшей задачей педагога, преподавателя в современных условиях остается организация не просто процесса познания, но активное участие в процессе становления личностного «я» обучаемого. Чтобы достичь цели, следует четко представлять, что же включает в себя это «я», что становится предметом педагогического воздействия, что поддается методической регуляции. Из всей палитры составляющих человека как личности остановимся только на способностях творить, изменять мир вокруг себя. Неслучайно Р. Роллан утверждал: «Вся радость жизни – в творчестве. Творить – значит убивать смерть».

Исследования зарубежных и отечественных специалистов в области психологии творчества убеждают, что способности к созданию нового, ранее не бывшего можно и нужно формировать, совершенствовать, развивать в процессе обучения и воспитания человека, зани-

маясь поиском креативных идей. На эффективность такого развития помимо имеющихся от природы задатков, интересов и склонностей будет влиять наличие или отсутствие определенных качеств личности, заложенных, взращенных при воспитании в семье и социуме. Таких качеств ученые выделяют достаточно много: настойчивость в достижении цели, энтузиазм, повышенное внимание, наблюдательность, оптимизм, целеустремленность, инициативность, трудолюбие, юмор, смелость в принятии решения, любознательность, гибкость мышления, коммуникабельность. Также называются эмоционально-характерологические свойства личности, осуществляющей творческую деятельность: эмпатия, способность полностью увлекаться работой; стремление к совершенству в исполнении; восприимчивость к новой информации, в том числе противоречащей первой и привычной; постоянство критического отношения к своей мысли; умение терпеливо выслушивать других, не спешить с критикой, спокойно обдумывать услышанное; эмоциональная установка на поиск нестандартных путей, которые могут стать и самоцелью, но при непременном стремлении к истине, т.е. к доказательству истинности избранного пути; склонность к воображению, фантазированию при решении проблемы; привычка к тяжелому упорному труду, относясь к нему при этом с увлечением, стремление к осознанию значения такого труда, его конечной цели. Все перечисленные качества нуждаются в постоянном совершенствовании, что возможно при условии раннего начала и обязательного включения человека в разнообразную деятельность, мульти-деятельность.

Поэтому уже на первых этапах образовательного процесса в высшей школе следует уделять особое внимание на формирование и развитие творческих способностей и качеств личности обучающихся, необходимых им в последствии для решения различных производственных задач, когда потребуются не только знания и профессиональные умения, навыки, но и готовность к творческому самоопределению, самовыражению, саморазвитию и самореализации.

Активное воздействие на творческие способности студентов в процессе обучения актуально еще и потому, что большинство современных профессий, количество которых все возрастает, требует единства интеллектуальных и творческих усилий, быстроты реакции в постоянно изменяющихся обстоятельствах, не простого исполнительства, а оригинальных решений даже самых стандартных задач. К сожалению, исследования показали, что среди работников умственного труда с высшим профессиональным образованием около 70-75 % не проявляющих никакой инициативы и всего 10 % способных находить

новые способы решения задач. При этом среди указанного большинства немало таких, кто на студенческой скамье имел достаточно высокую академическую успеваемость, однако в дальнейшем осуществить личностно-творческую самореализацию в профессии уже не смог по причине отсутствия устойчивых навыков творческого саморазвития, самосовершенствования. Отчасти это следствие некачественной подготовки в высшей школе, не реализовавшей до конца задачу формирования и развития тех качеств и способностей личности, которые необходимы для творческого осуществления профессиональной деятельности.

Возникает естественный вопрос: как организовать процесс обучения и воспитания в вузе, чтобы, не отступая от федеральных государственных стандартов подготовки бакалавров и специалистов, сформировать обучающихся как творческих личностей, готовых к самостоятельной профессионально-творческой деятельности? Начинать, как нам кажется, следует с того, чтобы помочь каждому студенту в овладении основными навыками диагностики присущих ему способностей. В противном случае складывается ситуация, когда, например, будущий учитель гуманитарного профиля, призванный профессионально осуществлять организацию и менеджмент творческой деятельности учащихся, изучая достаточно широкий спектр наук, в том числе и психологию, оказывается не готовым к главному – изучению самого себя как личности, без чего немислимо никакое творческое саморазвитие. Возможно, решить проблему реально через организацию спецкурсов по психологии, где студенты, в первую очередь осваивающие творческие профессии (учителя, специалиста по рекламе и связям с общественностью, социального педагога, психолога и т.п.), знакомились бы с основами психологии творчества, современными методами диагностики творческих способностей, приобретали навыки самоанализа, самонаблюдения и саморегуляции.

Следующим шагом в воспитании творческой личности студента становится включение его в активную креативную деятельность. На лекционных занятиях этому способствуют, например, элементы проблемности, конфликтности, столкновение разных точек зрения на изучаемый научный вопрос. Принцип диалогичности нацелен на совершенствование творческих способностей человека видеть, понимать, формулировать проблему, вербализировать действия, происходящие «в уме». Реализуется в процессе преподавания учебной дисциплины посредством диалоговых форм работы. Еще древнегреческий философ Сократ использовал диалог как способ отыскания истины. Учитель постановкой вопроса возбуждал любопытство, познаватель-



ный интерес ученика и сам, устно рассуждая, в поисках ответа на него вел мысль ученика по пути познания. В результате такой беседы (диалога, дискуссии) полученные знания были эмоционально окрашены, а значит, более действенны по отношению к заученным понятиям, правилам или каким-либо способам действия.

Такое обучение может строиться по трем типам: «ответ-ответ», «вопрос-ответ» и «вопрос-вопрос». Наиболее соответствует задачам творческого развития личности обучение по типу «вопрос-вопрос» (его основы разработаны Л.С. Выготским). Начинается оно с постановки обучающимися актуальных для них вопросов, с выявления тех проблемных вопросов, на которые могло бы опираться содержание изучаемой темы, раздела. Такое обучение ориентировано на поиск ответов, стремление понять логику изучаемой дисциплины, движение к ответу, понять сами ответы, содержащиеся в учебном материале.

Достичь цели помогает и организация групповой формы работы студентов, стимулирующей их творческую активность, инициативность. Совместное творчество позволяет объединить знания, умения, способности нескольких человек, обогатить их творческий опыт, обучить навыкам совместной, коллективной креативной деятельности. В специально сформированных преподавателем группах студенты могут выполнять различные по сложности творческие задания: создание опорного конспекта, разработка фирменного стиля компании, рекламного проекта, моделирование урока, выпуск газеты...

Успешность групповой творческой работы обучающихся зависит от степени соответствия её организатора комплексу требований, с которыми студенты педагогических специальностей знакомятся в процессе обучения, организуя собственную групповую деятельность на практических и семинарских занятиях: во-первых, педагог должен уметь конструировать такие творческие задания, которые бы объективно требовали от выполняющего применения их в определенных условиях. Здесь педагоги отличаются друг от друга по тому, пользуются ли они готовыми заданиями или разрабатывают их самостоятельно.

Во-вторых, должен уметь подбирать те эмпирические показатели в деятельности выполняющего творческое задание, фиксируя которые преподаватель может с уверенностью утверждать, что выполняющий задание владеет или не владеет соответствующим средством. В-третьих, он должен уметь прямо в процессе развертывания учебной ситуации или по ходу выполнения нестандартных заданий проводить исследование (выдвигать гипотезы и проверять их) причин, по которым тот или иной студент не пользуется (или не может пользоваться) соответствующим средством. В-четвертых, преподаватель должен уметь опе-

ративно реагировать на выявляемые причины, затрудняющие для обучающихся освоение соответствующего средства, и трансформировать первоначальный сценарий занятия так, чтобы преодолевать возникшие затруднения.

Широкими возможностями в контексте развития студентов обладают также научная дискуссия и ролево-деловая игра, позволяющие совершенствовать познавательную деятельность обучаемых и удовлетворять их творческие запросы. Выдвигая нестандартные гипотезы, новые способы решения задачи, создавая сценарий, организуя и проводя игру, студент раздвигает границы своего жизненного опыта, обогащает эмоциональную сферу, приобретает профессиональные навыки, учится в новых условиях работать творчески.

Ролево-деловые игры в современной педагогике также стали основой проектной деятельности. В ролево-игровых проектах структура только намечается и остается открытой до конца проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Это могут быть реальные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные и деловые отношения, осложняемые ситуациями, придуманными участниками. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут проявляться лишь к его окончанию. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая.

Таким образом, мы перечислили лишь некоторые средства воспитания творческой личности будущего специалиста, их много больше, однако все они должны быть объединены одной целью: формирование личности креативного склада мышления, находящей удовлетворение в самом процессе творчества, способной к творческой самореализации как в социальном, так и профессиональном пространстве.

## **ВИДЫ ОБРАЗА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ**

**ИВАНОВА Э.И.**

Россия, г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Художественный образ – одно из центральных понятий в тех направлениях литературы, которые придерживаются эстетической теории искусства. Между тем в определении этого понятия много дискуссионного.

Истоки теории образа – в античности. Но обоснование понятия «художественный образ», близкое к современному, дано Гегелем в немецкой классической эстетике. Философ представлял чувственное воплощение идеи так: «От теоретического, научного изучения художественное осмысление отличается тем, что оно интересуется предметом в его единичном существовании и не стремится превратить его во всеобщую мысль и понятие» [1, 221]. Тем не менее, индивидуальное (т.е. неделимое в искусстве – это то, что ярко, концентрированно передает общее. Гегель отмечает, что: «... об искусстве можно утверждать, что оно выявляет дух и превращает любой образ во всех точках его видимой поверхности в глаз, образующий вместилище души» [1, 320].

Отмеченные положения эстетики Гегеля входят и в современное литературоведение, где под образом понимается неразложимое единство общего, особенного, единичного, как воспроизведение предметов в их целостности. К общим свойствам художественного образа относится заключенное в нем обобщение (для его обозначения обычно используются термины: типическое, типизация), экспрессивность (т.е. выражение в самой структуре образа идейно-эмоционального отношения автора к предмету) и многозначность.

Классификация образов в современном литературоведении весьма обширна. Так, Г.Н. Пospelов противопоставляет фактографическим образам документалистики и иллюстративным образам в научных трудах самодостаточные образы в художественной литературе, созданные с помощью вымысла. Четкую границу между этими видами образа провести сложно, исторически она подвижна, и наряду с «литературой вымысла» выделяют эстетически организованную документальную литературу («Былое и думы» Герцена). Немалую роль в определении типа образности играет та или иная установка восприятия читателя, формируемая автором с помощью рамы, текста, в котором особенно важно заглавие [2, 113].

Заглавие – это первый знак текста, который помогает интерпретировать идейно-художественное содержание произведения. Например, пространное заглавие, представляющее все важнейшие перипетии сюжета, выступало в качестве своеобразной рекламы книги, обещавшей читателю вдоволь насладиться необычными и яркими приключениями главных героев (название одного из романов Д. Дефо: «Радости и горести знаменитой Моль Флендерс, которая родилась в Ньюгетской тюрьме и в течение шести десятков лет своей разнообразной жизни (не считая детского возраста) была 12 лет содержанкой, пять раз была замужем (из них один раз за своим братом), 12 лет воровала, 8 лет была ссыльной в Виргинии; но под конец разбогатела,

стала жить честно и умерла в раскаянии. Написано по ее собственным заметкам»). Такое фабульное заглавие представляло собой весь сюжетный ряд.

В литературоведении неоднократно оспаривалась образность как атрибут художественной литературы. Художественный текст как носитель образности действительно неоднороден. Художественная речь, как и обычная, далеко не всегда вызывает в сознании представления. Обнаружив в поэмах Гомера много мест, не порождающих «ясных» образов (одно из них – портрет Елены в третьей песне «Илиады»), можно прийти к выводу, что «поэзия, строго говоря, не является искусством, основанным на подражании» [4, 118].

В истории эстетики и литературоведения образность трактовалась как непереносимое свойство, атрибут художественной литературы. Художественный текст как носитель образности действительно неоднозначен.

В начале 20 века Л.В. Чернец выделила в поэзии особую разновидность безобразной лирики. В качестве примера она привела стихотворение Пушкина «Я вас любил: любовь еще, быть может ...»: «Законченный лиризм настроения и выражения в этих чудных стихах не подлежит сомнению и воспринимается нами сразу, без всяких усилий... Но где же образы? Их совсем нет, – не только в смысле образов познавательных, но и вообще – в смысле отдельных, конкретных представлений». И далее, имея в виду медитативную лирику, ученый заключал: «...Чистая лирика есть творчество, по существу своему безобразное» [4, 117].

В произведениях, где большая роль отведена живой и неживой природе, вещам, часто присутствует «вторичная условность» стиля, в особенности при использовании аллегории и символа. Это понятно: круг предметов, доступных образному воплощению, бесконечно широк, но специфический предмет (предмет познания) художественной литературы составляют «человеческие сущности».

Л.И. Тимофеев писал: «Говорят об образе «товарища маузера» (стихотворение Маяковского «Левый марш»), об «образе парохода» «В стихотворении Маяковского «Товарищу Нетте...», об «образе кровати» (на которой располагается Керенский в поэме Маяковского «Хорошо») и т.д. Изображение того или иного предмета, той или иной вещи, природного явления и т.п. трактуется как «образ вещи», «образ природы», «образ явления» и т.п. Эту терминологию нельзя признать закономерной. Если на картине нарисован человек, сидящий за столом в кресле, то это не значит, что перед нами 3 самостоятельных и равноправных образа: стола, человека и кресла» [3, 214].

Л.В. Чернец считает неправильным отказывать «маузеру», «пароходу», «кровати», «столу» считаться образами. Безусловно, в искусстве вещи всегда «говорят» о человеке, а нерукотворная природа с ним «ведет речь». При этом образы людей могут отсутствовать, как в стихотворении В. Тютчева «Листья», или быть «внесценическими», как в его же стихотворении «Игра в прятки», где о спрятавшейся девушке можно судить по обстановке ее комнаты.

Изображение любого явления, предмета в его целостности – это образ. Показательны в этом отношении сами заглавия произведений: «Водопад» Державина, «Метель» Пушкина, «Шинель» Гоголя, «Чрево Парижа» и «Деньги» Золя. Метонимические, метафорические связи названных природных явлений, вещей с жизнью людей остаются детально выписанными, запоминающимися.

Безусловно, необходимы и типология образов, и соответствующая терминология. В литературоведении есть термин персонаж, обозначающий субъект действия, переживания, высказывания. «Образ» как понятие шире «персонажа», потому нужно их разграничить. Условность искусства проявляется в том, что персонажем здесь может выступать не только человек, но животное, дерево, ветер и т.д.; любой образ, становясь персонажем, обретает человеческие качества; с другой стороны, в персонажную сферу произведения могут не входить изображенные люди. Например, у Гоголя: «В окне помещался сбитенщик с самоваром из красной меди и лицом также красным, как самовар, так что издали можно бы подумать, что на окне стояло два самовара, если б один самовар не был с черною как смоль бородою» («Мертвые души», т.1, гл. 1). Здесь сбитенщик – образ-представление (приравненный к самовару), но не образ-персонаж.

Персонаж очевиден в драме, где основной текст четко поделен между действующими лицами (предварительно перечисленными в «списке действующих лиц»). Образы природы, вещей возникают как на основе авторского (побочного) текста, так и в монологах и диалогах персонажей. «Дорогой, многоуважаемый шкаф!» – высокопарно произносит Гаев, но ответить ему мог бы, по воле автора, только шкаф-персонаж.

По сравнению с драмой, в эпосе природная, вещная среда образа персонажа показана более детально. Структуру образа определяет читатель.

Если в эпосе и в драме сюжет предполагает некую систему персонажей, то лирика часто бессюжетна, тем важнее здесь понятие лирического субъекта. Именно лирический субъект – как характерное мироощущение, система ценностей – является источником внутренне-

го единства переживания, размышления. Внешне лирический субъект часто не индивидуализирован, но его «точка зрения» проявляется в тех или иных деталях, в используемой лексике. Выделяют следующие типологии лирических субъектов (собственно автор, лирический герой, ролевой герой, ролевой субъект и др.), повествователей (повествователь, рассказчик и др.).

К образам нередко относят тропы. Под образностью речи подразумевается ее насыщенность тропами, поэтическими фигурами. Тропы придают описанию предмета неожиданные ассоциации. Так, в строках Пастернака из его стихотворения «Весна» метафоры, сравнения, метонимии в совокупности создают образ звучащего леса: «Лес тянут по горлу петлею пернатых / Гортаней, как буйвол арканом, / И стонет в сетях, как стенает в сонатах / Стальной гладиатор органа».

В теории литературы нет достаточной четкости в определении аллегории и символа. В ряде учебников символ и аллегория рассматриваются в разделе о тропах. Однако аллегория и символ – иносказательные образы, «слагаемые» мира произведения. Это «не слова, а значащие элементы мира (персонажи с их жестами и костюмами; предметы с их свойствами и многие другие явления)» [4, 215]. Назван один предмет, но подразумевается или мыслится наряду с ним другой.

Аллегория-персонификация с одной стороны, она способствует убедительности «морали» в басне, с другой – упрощает житейскую ситуацию, ведь мир людей намного сложнее. Замена персонажей-животных людьми, применявшаяся баснописцами, обнаруживает иллюзорность доказательства, возможность разных развязок сюжетов. Так, если бы в басне «Волк и Ягненок» (ее сюжет восходит к Эзопу) действовали люди, развязка могла быть и мирной; более того, наглость «сильного» могла бы быть наказана (к удовлетворению тех, кто, как Наполеон, считал эту басню грешащей против нравственности: «Волк должен был бы подавиться, пожирая ягненка»). По-другому воспринимается символический образ, сохраняющий в мире произведения свое прямое значение, и в то же время многозначный. Нередко символическое значение образа раскрывается лишь при повторном чтении и трактуется читателями, критиками по-разному. И символы, и аллегии могут создаваться без помощи тропов, они есть не только в литературе, но и в других видах искусств. Иносказательный смысл здесь имеют сами образы.

В заключение перечислим выделенные виды образа в литературном произведении: образ-представление – персонаж (образ-персонаж) – голос (первичный субъект речи) – вспомогательный образ (стилистический прием). Эти виды образа имеют разную структуру и

выполняют разные функции. Будучи тесно связанными друг с другом, все они необходимы в создании художественного целого.

#### Литература

1. Гегель, Эстетика: В 4 т. / Гегель. М., 1971. – Т. 3.
2. Пospelов, Г.Н. Теория литературы / Г.Н. Пospelов. – М.: Высшая школа, 2007.
3. Тимофеев, Л.И. Теория литературы / Л.И. Тимофеев. – М.: Высшая школа, 2007.
4. Чернец, Л.В. Введение в литературоведение / Л.В. Чернец – М.: Высшая школа, 1999.

## **ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАСИЛИТИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**ЛУКЪЯНЕНКО М.А.**

Россия, г. Славянск-на-Кубани,  
филиал Кубанского государственного университета

Отечественная образовательная система, несмотря на многочисленные реформы последнего десятилетия, может отметить лишь отдельные удачные инициативы и проекты в трансформации различных компонентов учебного процесса.

Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую культуру. Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструмент не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание – технология, принцип взаимосоответствия. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер. Это противоречие порождает необходимость поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести

его на уровень смысловой сферы через смыслообразование и смысло-выявление самих учащихся [2].

Технология самой учебной деятельности должна переосмысливаться исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу. Особый интерес представляет трактовка так называемых «задач на смысл», которые в психологии личности рассматриваются как «попытка прорваться через завесу мотивировок к истинным мотивам своего поведения». Неосознаваемые смыслы инициируют разнонаправленное движение мысли, пытаясь выйти на осознаваемый уровень, интерферируют мыслительное содержание. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотносению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях: в отношении мотива к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преградам; по сопоставлению мотива с другими выступающими в сознании субъекта возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам; по соотносению мотива с реальными с точки зрения личности ее возможностями, т.е. с воспринимаемым образом Я; по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов (А.Г. Асмолов, В.В. Столин) [2].

Необходимость, в процессе обучения, выведения смысловых образований на осознаваемый уровень и раскрытие своего смысла для другого (коммуницирование) и есть тот катализатор (противоречие между желанием выразить в словах свои пристрастия и ограниченность вербальной сферы при выражении своего внутреннего состояния), который побуждает ученика к интроспективности и самораскрытию. Этот инициирующий компонент смыслообразования учащихся определяет потенциал технологии по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся. Это, прежде всего технологии, ориентированные не на «прочное усвоение знаний», не на «активное мышление», не на «творческую активность», а непосредственно на смыслообразование учащихся, сопровождаемое более или менее выраженными состояниями переживания.

В работах И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, М.Х. Машекуашевой, В.Т. Фоменко были выделены технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся; диалоговые технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги, диалоги эпох, диалоги разнохарактерных культур); игровые технологии (ролевые и другие виды дидактических игр, включая компьютеры с их цветодидактическими возможностями, имитация, мысленные путешествия); технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся (ситуации выбора, персо-



нализация, задания на проявления саморефлексии, зоны экзистенциальных проявлений учащихся); технологии психолого-дидактической поддержки учащихся (ситуации успеха, зоны самодифференциации и самоиндивидуализации учащихся, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод лично значимых конкретных ситуаций, метод инцидента, смысловое погружение, ценностное ориентирование); технологии проблемно-творческого типа (инициации творческой деятельности учащихся, проблемные ситуации, задачи на «смысл» ситуации, явления знания сознанию, зоны «эмоционального пробуждения разума», состояние «инсайт», задания по жизненным впечатлениям, на выражение самоощущению; работа по преобразованию учащимися музыкальных образов – в изобразительные, изобразительных – в музыкальные, задания эвристического типа; творческие сочинения, в том числе по естественно-математическим дисциплинам, включение учащихся в учебный процесс на правах авторов содержания – рисунков, рассказов, дневников, стихотворений, исследовательских задач) [1].

В данных технологиях прослеживается тенденция обращения к жизненному миру ребенка, его духовной сфере, к смысловому уровню его глубинного «Я». Наблюдается направленность на ограничение академизма в учебном процессе, содержится возможность заметной интенсификации последнего.

В современном мире, характеризующимся постоянными и все более быстрыми масштабными изменениями, необходимо перенести акцент в учебном процессе с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию (активизацию, обеспечение и поддержку) процессов осмысленного учения. «Первичная задача учителя состоит в том, чтобы позволять ученику учиться, питать его собственную любознательность» [3].

В ракурсе смыслообразующего потенциала особого внимания заслуживают две технологии: диалог и поддержка, чрезвычайно перспективные в учебном процессе младших школьников. Об этом свидетельствуют и опыт современной школы, и психолого-дидактические и педагогические исследования.

Поддержка может быть определена как создание условий в учебном процессе для естественного, свободного развития личности. Она направлена на обеспечение беспрепятственного развертывания внутренних, сущностных, универсальных свойств человека. Из такого подхода к поддержке следует, что она связана с развитием субъекта как психическим новообразованием. К этому классическому пониманию развития как «развития субъектности» обращаемся и мы. На «психические ново-

образования» накладываются «смысловые новообразования», выводя, таким образом, понимание развития за непосредственные пределы психического. В этом случае и традиционные «зоны развития»: зона актуального развития, зона ближайшего развития, зона саморазвития – могут быть интерпретированы как зоны смыслового развития (точнее сказать, «и смыслового развития»), и для понимания подлинного значения поддержки данное обстоятельство является существенным.

Диалог предполагает обращение учителя, прежде всего к актуально значимому для учащихся опыту, с тем, чтобы задействовать скрытую силу личностного смысла, смысловых установок, смысловых конструктов и т.д. Происходит активизация одной из основных форм «взаимодействия индивидуальных смысловых миров». «Происходит трансформация смыслов партнеров в направлении их сближения» [2].

Проведенный анализ смысловой трансляции в процессе учебного диалога, диалога между учителем и учащимися, носит универсальный характер, однако, для реализации его в реальной практике учебного процесса необходимо разработать систему операциональных моделей реализации учебного диалога с ориентацией на индивидуально сложившуюся иерархию смысловой сферы личности обучаемого.

Эмпирические исследования фасилитаторских способностей у учителей показали, что, несмотря на их очевидную профессионально – педагогическую значимость, уровень стремления выступать в учебном процессе в качестве учителя фасилитатора в реальной учебной практике весьма низок (2,0 – 2,3 балла по пятибалльной шкале Д. Эппи при пороговом значении эффективности 3,0 балла). Выявлено также, что уровень развития этих способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей и фактически не отличается от среднего уровня развития данных способностей, характерного для случайной выборки испытуемых; количество учителей – фасилитаторов не превышает 10 % от общего числа учителей [3].

Вместе с тем при использовании личностно-ориентированных тренинговых программ, повышающий общий уровень профессионального развития через совершенствование смысловых образований личности, фасилитаторские способности развиваются и, следовательно, такие тренинги можно проводить целенаправленно.

Интерпретация педагогической поддержки в смысловой аргументации дает возможность рассматривать диалоговые технологии как фасилитирующий компонент смыслообразования учащихся.

## Литература

1. Абакумова, И.В. Содержание учебного процесса как источник смыслообразования личности / И.В. Абакумова, В.Н. Ефименко. – Ростов н/Д, 2002.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М., 2004.
3. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М., 2002.

## МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА

**ПОЛОВОВА Т.Н.**

Россия, г. Челябинск, Челябинский институт путей сообщения

Основой интеллекта человека является мышление. Одной из основных характеристик мышления является память и восприимчивость новой информации. Усвоение изучаемого материала и как результат верное принятие решения (ответ) зачастую зависит не только от уровня подготовки, но и личностных психофизиологических характеристик самого человека, т.е. речь идет о человеческом факторе как о психологических, физиологических (в частности, информационных), характеристиках человека.

Для сопоставления интеллектуальных и творческих возможностей различных людей можно использовать их информационные напряжения, т.е. степень изменения под их управляющим воздействием вероятности того или иного события (при тестировании – правильный или неправильный ответ), что является достижением цели. Сопоставления такого рода продуктивны и имеют смысл только при одном и том же источнике информации, обладающим своей информационно-движущей логикой (ИДЛ), а также при одинаковых информационных токах генерируемых сравниваемыми объектами [1].

Таким образом, оценка информационных характеристик интеллекта человека, включающих информационное напряжение  $\tau$ , информационную ригидность  $L$  и информационную память  $n$ , является актуальной задачей.

Количественно информационные характеристики человека можно определить на основе способа определения информационных характеристик обучаемого или тестируемого человека [2].

При проведении эксперимента в качестве источника информации были использованы тестовые вопросы. В качестве приемника информации выступали студенты 1 и 2 курсов факультета высшего профессионального образования ЧИПС УрГУПС и слушатели факультета повышения квалификации.

Для определения и исследования информационных параметров человека был проведен эксперимент, состоящий из двух частей: ответы и прочтение тестовых вопросов, при этом фиксировалось время  $\tau$  и  $\tau_2$  соответственно.

Схема замещения информационной цепи при взаимодействии приемника информации (опрашиваемых) с источником информации (тестом) представлена на рисунке 1 [2].

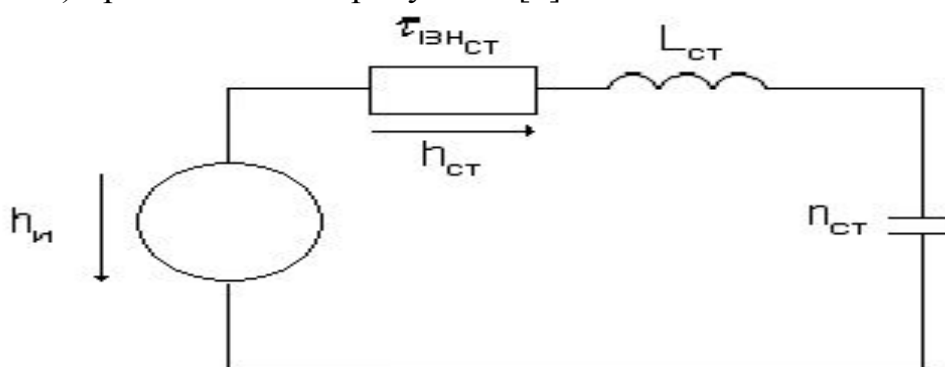


Рисунок 1. Схема замещения информационной ригидной цепи с последовательной памятью при взаимодействии приемника информации (опрашиваемых) с источником информации (тестом)

В первой части эксперимента перед опрашиваемыми была поставлена задача ответить на тестовые вопросы, фиксировалось время с момента прочтения вопроса до момента дачи правильного ответа. При этом следует заметить, что опрашиваемый не запоминает сам вопрос, а также ответ на этот вопрос, он читает его (время  $\tau$ ) и затем начинает осмысливать его, находя знакомые слова (речь идет об информационной ригидности  $L$  – чем больше знаний понятийного аппарата тестируемого, чем больше знаний у него о данному предмету, тем меньше его информационная ригидность, следовательно, требуется меньше времени на ответ при этом повышается вероятность правильность ответа). Суть данной части эксперимента состояла в следующем:

1. Для проведения эксперимента были разработаны тестовые вопросы, которые разбиты на 4 группы (по 12 вопросов в каждой). Причем вопросы относились к той или иной группе по следующему

признаку: 1 группа – до 20 слов, 2 группа – 20–30 слов, 3 группа – 30–40 слов, 4 группа – свыше 40 слов.

2. Измерялось время, которое исчислялось с момента прочтения вопроса, до момента формирования ответа, и включающее время на обдумывание материала и принятие решения. Затем проводилась проверка ответов и учитывалось только время правильных ответов. Далее, время усреднялось по каждой группе ответов и в результате были получены 4 временных отрезка –  $T_1, T_2, T_3, T_4$  – время реакции обучаемого на полученную информацию при тестировании в виде последовательности «вопрос–ответ», задаваемых с различной круговой частотой  $\omega_i = 2\pi/T$ . Это является особенностью данного способа.

3. Экспериментальные данные обобщались с помощью двух видов матриц, в столбцах каждой матрицы указываются фамилии обучающихся, в строках – номер группы вопросов, различных уровней сложности, элементы матрицы содержат соответственно среднее время и частоту правильных ответов на вопросы в каждой группе.

4. По результатам измерения времени определялись характеристики информационных процессов в замкнутой системе с помощью метода информационного анализа систем, а именно – информационное сопротивление  $\tau$ ; информационную ригидность,  $L$ , информационную память,  $n$  тестируемого человека.

5. Указанные информационные параметры в результате математических преобразований определялись из зависимости:

$$\begin{cases} T_1^2 = \tau^2 + \left( \omega_1 L - \frac{1}{\omega_1 n} \right)^2, \\ T_2^2 = \tau^2 + \left( \omega_2 L - \frac{1}{\omega_2 n} \right)^2, \\ T_3^2 = \tau^2 + \left( \omega_3 L - \frac{1}{\omega_3 n} \right)^2, \end{cases} \quad (1)$$

где  $T_i^2 = |Z_i|^2$  – модуль комплексного сопротивления, которое определяется отношением действующего информационного напряжения и действующего информационного тока.

6. Используя программные средства Mathcad, находились корни системы нелинейных квадратных уравнений. При этом учитывались математические особенности процедуры нахождения корней, а именно – выбор начальных условий неизвестных величин. Они должны располагаться в действительной области и быть соизмеримы с корнями.

7. Результаты расчетов позволили вычислить информационное ригидное сопротивление –  $X_L$  и информационное сопротивление, обусловленное памятью –  $X_n$ , по следующим соотношениям:

$$X_L = \omega_i \cdot L, \quad X_n = \frac{1}{\omega_i \cdot n}. \quad (2)$$

В ходе эксперимента были рассчитаны информационные характеристики  $\tau$ ,  $L$ ,  $n$ , значения которых для обеих групп тестируемых получились приблизительно одинаковыми (таблица 1).

При этом следует обратить внимание на количество обучаемых, которые отказались от проведения эксперимента или неверно выполняли процедуру эксперимента. Среди слушателей ФПК это примерно 30 % от общего количества опрошенных в данной группе, среди студентов – 23 %.

Таблица 1

Экспериментальные информационные характеристики ЧФ

	Информационные характеристики ЧФ				
	$\tau$	$L$	$n$	$X_n$	$X_L$
Студенты ОТФ	8,025±5,369 (66,9%)	9,287±13,744 (148%)	0,157±0,003 (0,04%)	17,574±10,191 (35%)	2,647±2,973 (112%)
Слушатели ФПК	5,839±4,92 (84,3%)	6,82±9,687 (142%)	0,151±0,025 (0,4%)	14,589±7,584 (52%)	2,81±4,197 (149%)

Анализируя основные информационные характеристики тестируемых, следует отметить, что для достижения оптимальных результатов необходимо: уменьшать информационное ригидное сопротивление  $X_L$  за счет развития мышления на начальном уровне работы над понятиями и терминами, при этом должно наблюдаться увеличение информационного сопротивления, обусловленного памятью, –  $X_n$ . Уменьшение модуля сопротивления  $|Z|$  может быть достигнуто за счет уменьшения информационного сопротивления  $\tau$ , развивая быстрое чтение путем известных методик.

Для определения информационного сопротивления  $\tau_2$  был проведен эксперимент, заключающийся в прочтении материала без осмысливания и запоминания, чтобы исключить влияние информационной ригидности и памяти, что дает возможность для осмысления информации и ответа на поставленный вопрос. При этом обратной связи между источником и приемником информации нет.

Таким образом, разработанная методика экспериментальной оценки информационных характеристик интеллекта человека, включающих информационную память, позволяет оценить готовность обучаемых или тестируемых к выполнению профессиональных обязанностей и рационализировать процесс.

## Литература

1. Жабреев, В.С. Элементы теории больших систем (теория информационных цепей в управлении): учеб. пособие / В.С. Жабреев, И.А. Рыжкова, К.В. Федяев. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного университета, 2000. – 89 с.
2. Пат. 2360595 МПК А61В 5/00. Способ определения информационных параметров обучаемого или тестируемого человека // В.С. Жабреев, Т.Н. Половова. – Оpubл.10.07.2009. Бюл. № 19. Зарегистрировано 10 июля 2009 г.

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭЛЕМЕНТ АКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ**

### **ПРОКОПЬЕВ М.Н.**

Россия, г. Сургут Ханты-Мансийского автономного округа,  
Медицинский институт Сургутского государственного университета

Социальный заказ современного общества в системе высшего медицинского образования ориентирован на молодых специалистов практического здравоохранения, способных:

- быстро и эффективно изучать, анализировать и применять в своей деятельности достижения медицинской науки;
- владеть широким спектром клинического мышления;
- оценивать причинно-следственные связи в возникновении и распространении заболеваний в популяции населения;
- внедрять новые технологии в практическое здравоохранение;
- обладать осознанной необходимостью в потребности к самосовершенствованию в процессе всей своей будущей трудовой деятельности.

В этой связи система управления качеством подготовки специалистов предполагает активное использование широко известных и доказавших практическую значимость эффективных обучающих методов, осуществление разработки и внедрения новых рациональных инновационных педагогических технологий по организации учебно-профессиональной деятельности студентов. При этом необходимо руководствоваться тем, что одной из главных задач учебного процесса медицинского вуза является развитие интеллектуальных способностей у

студентов, определяющих индивидуальный способ мышления и способствующих саморазвитию личности.

Общеизвестно, что при осуществлении педагогических моделирований учебного процесса, направленных на разработку и внедрение информационных и педагогических технологий по интенсификации образовательного процесса, неукоснительно должны соблюдаться принципы обучения, среди которых, согласно теме нашего разговора, выделим:

– принцип научности содержания и методов учебного процесса. Принцип научности требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Он воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что студентов обучают элементам научного поиска, методам науки, способам научной организации учебного труда. Принцип научности нацеливает преподавателя на использование в организации учебной деятельности студентов проблемных ситуаций, вовлечение их в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов, научные споры, проведение анализа результатов собственных наблюдений, поиск дополнительной научной информации для обоснования сделанных выводов, доказательства своей точки зрения;

– принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли преподавателя. Это один из основополагающих принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно лишь тогда, когда студенты проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности и, при этом, осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, контролируют и проверяют себя, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения;

– принцип прочности результатов обучения. Он требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти студентов, стали частью их сознания, основой привычек и поведения. Общеизвестно, что прочное усвоение материала происходит, если студент проявляет интеллектуальную и познавательную активность;

– принцип связи обучения с практикой. Он предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал студентов использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды.

Реализация приведённых выше принципов процесса обучения и требований социального заказа в отношении молодых специалистов



практического здравоохранения имеют большие шансы при широком использовании таких общеизвестных форм обучения как учебно-исследовательская (УИРС) и научно-исследовательская работа студентов (НИРС).

По сути УИРС является составной частью практических, семинарских и лабораторных занятий. Она отражается в методических разработках в виде различных форм:

- решение лабораторных и ситуационных задач;
- проведение на практических занятиях учебных исследовательских экспериментов;
- самостоятельное составление плана обследования больного для постановки диагноза;
- освоение современных инструментальных методов диагностики заболеваний;
- написание рефератов по изучаемым темам дисциплин (как средство организации самостоятельной исследовательской работы студентов);
- работа со специальной медицинской литературой (как средство получения навыков исследовательской работы по систематизации, логическому изложению и обобщению прочитанного материала).

Особой формой УИРС является производственная практика на клинических базах (поликлиники и больницы).

Данный вид учебной деятельности предусматривает приобретение студентами навыков теоретической и экспериментальной работы, ознакомление с современными методами научного познания.

В свою очередь, НИРС является продолжением и углублением УИРС с реализацией таких целей, как:

- обучение студентов методам ведения научных исследований, организации научно-исследовательской работы;
- выработки у студентов навыков самостоятельного оформления результатов исследований в виде отчета, научной статьи, доклада на научную студенческую конференцию, заявки на изобретение либо рационализаторское предложение и другой научной продукции.

Содержание научно-исследовательской работы студентов многообразно, но можно выделить некоторые из её форм:

- формулирование и постановка целей и задач научных исследований;
- освоение методов и методик научных исследований, их проведение для накопления результатов;
- освоение методов анализа полученных результатов;
- формулирование выводов научных исследований.

Опыт организации НИРС в вузах страны показывает, что данное направление педагогической работы, как формы обучения студентов, может реализовываться по таким направлениям, как:

- форма НИРС, включенная в учебный процесс, которая реализуется в курсовых и дипломных проектах, при выполнении лабораторных работ, на производственных практиках, при подготовке рефератов на заданную тему;

- форма НИРС, выполняемая во внеучебное время, которая реализуется при участии студентов в выполнении договоров о творческом сотрудничестве с организациями и предприятиями, при выполнении индивидуальной работы на кафедре.

Важная роль исследовательской деятельности студентов в процессе подготовки специалистов в вузе подчеркнута в Концепции модернизации российского образования, определяющей такие основные задачи профессионального образования, как:

- подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентного на рынке труда;

- подготовка компетентного, ответственного работника, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов;

- подготовка специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению потребности личности в получении соответствующего образования.

В заключение следует подчеркнуть, что в реализации перечисленных задач достойная роль при совершенствовании учебного процесса должна отводиться совершенствованию организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды интеллектуальной работы студентов в первую очередь позволяют им выработать клиническое мышление и осознанную потребность к самосовершенствованию.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УБЕЖДАЮЩЕЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

**РЫБКИНА А.А.**

Россия, г. Самара, Самарский филиал  
Московского городского педагогического университета

Сегодня интерес к родному языку становится осознанной необходимостью для миллионов молодых людей, стремящихся достичь успехов в жизни с помощью профессиональных знаний и навыков. Умение общаться, высокая коммуникативная компетентность и специальные знания и умения являются необходимыми составляющими множества современных профессий.

Искусство речи изучали еще во времена античности, однако до сих пор нет общепринятых правил, которые давали бы ключ к ораторскому мастерству: многое определяется индивидуальными особенностями оратора. Самые общие рекомендации сводятся к правильному использованию звуковых средств языка, умелому употреблению различных выражений и строгой логике речи.

Профессиональная подготовка студентов – будущих юристов должна ставить своей задачей обучение построению устной и письменной речи в профессиональной юридической деятельности, углубление и систематизацию знаний о нормах функциональных стилей современного русского языка, формирование навыков правильного оформления речи. Кроме того, работа над убеждающей речью является одним из основных направлений подготовки юристов к публичному выступлению, разновидностью которого является судебная речь.

Судебная речь – это публичная речь, обращенная к суду и всем участвующим и присутствующим при рассмотрении уголовного или гражданского дела, произнесенная в судебном заседании и представляющая собой изложение выводов оратора по данному делу и его возражения другим ораторам. Судебные речи влияют на формирование внутреннего судебного убеждения, помогают суду глубже разобраться во всех обстоятельствах дела, всесторонне, полно и объективно исследовать эти обстоятельства, установить истину по делу и принять правильное решение.

Особенности судебной речи как разновидности устных публичных выступлений определяются общими целями и конкретными задачами правосудия. Суду необходимо установить объективную истину, а приговор обосновать собранными по делу доказательствами. Высокий профессиональный уровень речи на суде может быть достигнут

только в случае, если оратор соблюдает не только правовые, но и стилистические языковые нормы. Судебная речь строится на основе взаимодействия рационального и эмоционального планов, логические элементы разрабатываются с учетом изобразительно-выразительных возможностей языка, что позволяет говорить о той или иной степени убедительности речи.

Рассмотрим основные требования к созданию убеждающей речи и некоторые пути работы над данным видом выступлений.

В основе любой убеждающей речи лежит тезис-положение, истинность которого требуется доказать. Одно из требований, предъявляемых к тезису, звучит так: тезис должен быть четко сформулирован. Он может формулироваться уже в заголовке выступления: такая традиция берет свое начало еще в классической риторике в структуре строгой хрии (разновидности рассуждения). Так, в известной хрии «Корень учения горек, а плоды его сладки» (слова Исократа) тезис-заглавие разъясняется в основной части; «мысль Исократа выражена образно. Он сравнивает учение с плодовым деревом, разумея под корнем начало учения, а под плодами приобретенное учение или искусство...» [2].

В работах студентов тезис, вынесенный в заголовок, обычно дублируется или во вступлении речи, или в заключении. Например, тезис-заголовок «Слово – серебро, молчание – золото» и вступление: «умение быть сдержанным, промолчать при необходимости издревле ценилось на Руси больше, чем умение спорить по любому поводу» или тезис-заголовок «Спешите делать добрые дела» и вывод: «добрые дела возвращаются к человеку».

С целью обучения студентов формулировать тезис могут быть использованы следующие задания:

1. Определите основную мысль известных русских народных сказок одним предложением.

Вот некоторые высказывания студентов:

– «Каждая личность, даже, казалось бы, самая незначительная, ценна и может сыграть большую роль в событиях» (по сказке «Репка»).

– «Слишком большая самоуверенность, которая часто переходит в самовлюбленность, в конце концов, бывает наказана» (по сказке «Колобок»).

– «Часто маленькие радости жизни могут быть гораздо более желанны, чем что-то, имеющее большую ценность» (по сказке «Курочка-ряба»).

2. Сформулируйте тезис к убеждающей речи, имеющей заголовок-поговорку.

Приведем примеры студенческих работ:

– «Непродуманные слова могут привести к очень серьезному конфликту между людьми (к пословице «От одного слова да навек ссора»).

– «Судить о человеке нужно по его делам, а не словам (к пословице «Не смотри, как горло дерет, а смотри, как дело ведет»).

3. Подберите аргументы к выступлению, отражающему тезис: «Телевизор смотреть полезно» (одна группа студентов) и «Телевизор смотреть вредно» (другая группа студентов).

Следующий этап работы над убеждающей речью – знакомство с видами аргументов и способами аргументации.

Ученые классифицируют аргументы по разным основаниям. Так, И.С. Стернин выделяет сильные и слабые аргументы. Среди сильных названы следующие аргументы [3]:

1. Фактические данные.

2. Научные эксперименты и их результаты.

3. Официальные документы.

4. Примеры. Выделяются разные виды примеров. Конкретные примеры – это примеры из жизни о действительно имевшем место случае. Это также примеры из истории, художественной литературы, кинофильмов. Например, в выступлении по тезису «Благими намерениями вымощена дорога в ад» студентом был приведен пример – трагедия на Ходынском поле в 1896 году. В честь коронации Николай II решил устроить празднества и гуляния для обычного люда. Ходынское поле оказалось слишком маленьким для такого скопления людей. Погибло более тысячи человек. В литературе по риторике отмечается, что большое воздействие имеют так называемые примеры «на местном материале» – примеры, рассказывающие о людях или событиях, известных аудитории.

5. Научные аксиомы, законы природы, ссылки на признанные авторитеты.

Следует отметить, что сила и слабость аргумента определяется, прежде всего, особенностями аудитории. Один и то же аргумент в аудиториях, разных по возрасту, образованию, культурному уровню и жизненному опыту, будет иметь разную силу воздействия.

Интересны тезис «Нужна ли грамотность в современном мире» и аргументы к нему студентов-первокурсников:

– «В наше время глупо и старомодно обращать внимание на ошибки в правописании. Время следует тратить не на правописание, а на новые идеи»;

– «Есть немало писателей, не знающих никаких правил грамматики»;

– «Орфография не имеет никакого отношения к умственным способностям. Тот, кто делает ошибки, на самом деле может быть умным и общительным»;

– «В дискуссиях нужно вести беседу, а не думать об окончаниях и запятых».

Такие аргументы будут иметь должное воздействие на аудиторию с высоким образовательным и культурным уровнем.

Изучаемые в юридических вузах курсы «Русского языка и культуры речи» и «Русского языка в деловой и процессуальной документации» ставят своей задачей обучение построению устной и письменной речи в профессиональной юридической деятельности, углубление и систематизацию знаний норм функциональных стилей современного русского языка, формирование навыков оформления речи.

Материал, предлагаемый для изучения, содержит такие актуальные темы, как понятие и функции официально-делового и научного стилей, их стилистические и языковые особенности; культура профессиональной речи, язык закона; особенности устной публичной речи, методика подготовки к публичному выступлению; коммуникативный и этический аспекты речи, речевой этикет; профессиональная юридическая лексика, юридические клише и штампы; ораторское искусство и многое другое.

Кроме того, на занятиях по русскому языку при изучении темы «Риторика» студенты рассказывают о своих последних впечатлениях. Условие такое: это должно быть интересно всем. Интересен рассказ о необычных событиях, о сильных эмоциональных переживаниях, интеллектуальных открытиях, сделанных рассказчиком. Поначалу участникам курсов кажется, что им не о чем рассказывать. Но постепенно развивается привычка осмысливать события, этому может помочь ведение дневника оратора. Когда группа доброжелательно и заинтересованно выслушивает каждого, возникает атмосфера доверительности и открытости, и студенты начинают говорить свободно, не боясь оценки и критики. Таким образом, обучение студентов формулированию тезиса, обоснованию его аргументами как основам публичной судебной речи требует целенаправленной работы.

#### Литература

1. Ивакина, Н.Н. Профессиональная речь юриста / Н.Н. Ивакина. – М., 1997. – 104 с.

2. Ивакина, Н.Н. Культура судебной речи / Н.Н. Ивакина. – М., 1995. – 88 с.
3. Стернин, И.А. Практическая риторика / И.А. Стернин. – М.: Издательский центр «Академия». – 2003. – 144 с.
4. Кузнецов, И.Н. Риторика / И.Н. Кузнецов. – Минск, 2000. – 110 с.

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**САФРОНОВА О.В., СОРНЕВА Е.А**

Россия, г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический  
колледж

Чтение – это один из видов речевой деятельности, направленный на изучение информации, которая содержится в письменном тексте. Чтение имеет исключительно важное значение в системе обучения иностранному языку, ибо, будучи одной из форм речевого общения, не только способствует овладению языком, но и является средством ознакомления учащегося со страной изучаемого языка и его культурой.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности является самым необходимым для большинства людей. Возможность общаться с иностранцами имеют сравнительно немногие, возможность читать иностранную литературу, газету, журналы – практически все. Чтение является рецептивным видом деятельности, так как опирается на восприятие языковых знаков.

Чтение является наиболее удобной методологической формой обучения иностранному языку, поскольку форма знака наиболее четко отражена в сознании, чем значение. Поэтому ассоциация форма-значение реализуется легче, чем ассоциация значение-форма; при чтении слово всегда находится в окружении других, причем к его восприятию можно вернуться любое количество раз; для узнавания совсем не обязательно, чтобы в сознании были столь же четкие эталоны, как это необходимо для говорения. Выделяют четыре типа чтения:

- 1) Просмотровое чтение-чтение с общим, поверхностным пониманием содержания для получения самой общей информации;
- 2) Ознакомительное чтение-чтение с пониманием всего содержания для правильного выполнения действия;

3) Выборочное поисковое чтение – нахождение нужной информации, цитаты, данных;

4) Внимательное, анализирующее чтение – максимально полное, медленное чтение; цель такого чтения – использование данных для запоминания, получение эстетического удовольствия.

Чтение включает в себя восприятие, понимание и запоминание. Все указанные процессы взаимосвязаны. Мы воспринимаем текст, когда понимаем его, поэтому необходимо научиться мыслить в процессе чтения. Чтобы научиться быстро понимать смысл текста, необходимо найти ключевые слова и фразы текста. Они несут главную информацию.

Чтение представляет собой чрезвычайно сложный процесс, характеризующийся громадным объемом подсознательной работы мозга. Чтение включает: технику чтения и понимание читаемого. Техника чтения определяется полем чтения. Поле чтения – отрезок строки, который читающий может охватить одним взглядом и осознать. Опыты показывают, что буквы, соединенные в слоги, читаются быстрее изолированных букв; скорость чтения букв в словах возрастает по сравнению со скоростью чтения их в слогах; осмысленные слова читаются быстрее бессмысленных.

Техника чтения – умение улавливать прочные звукобуквенные и буквенно-звуковые соответствия и знание правил чтения. Закономерности буквенно-звуковых соответствий усваиваются учащимися по мере ознакомления с соответствующей лексикой: каждое правило должно иллюстрироваться достаточным количеством примеров. Работу над техникой чтения следует вести системно. Возможна следующая последовательность упражнений: отработка алфавита, чтение отдельных слогов, чтение отдельных коротких слов, чтение словосочетаний и коротких предложений, чтение одного и того же предложения с использованием разных навыков, чтение небольших и связных текстов, выразительное чтение и заучивание наизусть стихотворных и прозаических отрывков.

Для того чтобы обучение чтению было более эффективным, мы предлагаем следующие рекомендации для учителей:

1. Обучение чтению должно представлять собой обучение речевой деятельности. Применение текста для развития других навыков: пересказа, грамматических, лексических – должно осуществляться лишь после того, как текст был использован в своей основной функции – обучении чтению;

2. Обучение чтению должно строиться как познавательный процесс. Будучи направленным, на получение информации, оно само



может быть охарактеризовано как познавательная деятельность, поэтому важно содержание текста для чтения;

3. Чтение должно вызывать умственную активность учащихся. Помимо легких текстов необходимо читать и такие, которые представляют для учащихся известные трудности, как по содержанию, так и по языку, ибо наличие трудностей, в разумных дозах, активизирует работу мышления;

4. Чтение про себя должно вводиться раньше, чем чтение вслух;

5. Следует обучать разным видам чтения: просмотровому, ознакомительному, изучающему, как единому целому;

6. Необходимо использовать разнообразные приемы работы с иноязычными текстами в процессе овладения чтением, учитывая индивидуальные и психологические особенности учащихся;

7. При отборе текстов для чтения необходимо учитывать их методическую и воспитательную ценность, доступность содержания и формы.

А также рекомендации для учащихся:

1. При встрече с незнакомым словом не останавливайся: дальнейшее изложение может внести ясность в понимание его значения, при этом старайся использовать свои знания фактов, событий действительности, о которых упоминается в тексте.

2. Постарайся догадаться о значении слова; языковая догадка возможна, если данное незнакомое слово: напоминает по своему звучанию или графическому образу слово родного языка; состоит из знакомых словообразовательных элементов; относится к интернациональным словам; включено в словосочетание, элемент/элементы которого тебе известны.

3. Слова, значения которых не удалось установить, найти в словаре. Для этого необходимо: знать условные обозначения, принятые в словаре, и его структуру; усвоить правила расположения слов в словаре, в частности, тот факт, что место слова определяется не только первой буквой алфавита, но и последующими; уметь придать слову исходную словарную форму, отталкиваясь от его производной контекстной формы; выбрать нужное значение из имеющихся, проверить его соответствие тексту.

Итак, мы пришли к выводу, что обучение чтению на начальном этапе является очень эффективным видом речевой деятельности и одной из важных ступеней межличностного общения.

### Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия 2006.
2. Корепина, Л.Ф. Развитие речи учащихся / Л.Ф. Корепина // Начальная школа. – 1991. – № 1.

## **МОДУЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**ЛЯЛИНА Н.И.**

Россия, г. Челябинск, Челябинский металлургический техникум

С 1 сентября 2011 года Челябинский металлургический техникум, как и все учебные заведения среднего профессионального образования, начал работать по новому федеральному государственному образовательному стандарту. Стандарт нового поколения направлен на «обеспечение перехода от простой ретрансляции знаний к раскрытию возможностей обучающихся, к подготовке их к жизни в современных условиях, социализации, придание образовательному процессу воспитательной функции».

Для преподавателей нашего техникума переход прошел относительно спокойно, потому что ему предшествовала большая работа по внедрению стандартов. Реализация стандартов нового поколения предполагает особую роль преподавателя, использование им активных форм и методов обучения. Преподаватель теперь должен не просто сообщать информацию по своей дисциплине, а быть организатором развития студента, его помощником в раскрытии личностного потенциала, создавать условия для развития умений, которые помогут выпускнику стать успешным в жизни.

Челябинский металлургический техникум был основан в 1955 году для обеспечения предприятий района, города и области квалифицированными кадрами. Сегодня в нем работают почти 60 преподавателей, каждый из которых использует различные методы и формы преподавания, но все преподаватели едины в одном: они работают на результат. А результат заключается в подготовке конкурентоспособного специалиста-профессионала, которых за 57 лет нашей работы, мы выпустили более 21 тысячи. Особую роль в подготовке специалистов и их воспитании играют преподаватели социально-экономических и гуманитарных дисциплин, которые в нашем техни-

куме объединены в комиссию ОСЭГД (основы социально-экономических и гуманитарных дисциплин). Именно нам выпала честь формирования системы духовных ценностей, воспитания студентов, способных к творческой самореализации, инициативных, коммуникативных, умеющих учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Все эти навыки они получают, изучая социально-гуманитарные дисциплины, в частности, «Историю». Кроме традиционных методов обучения я использую активные и интерактивные методы преподавания, электронные учебники и пособия по дисциплине. При проведении занятий по модульным технологиям появляются новые возможности. Я организую учебную деятельность, управляю ей, оказываю методическую помощь, а студенты самостоятельно добывают знания, систематизируют их, углубляют и делают выводы. Модуль – законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений на выходе.

В качестве средств контроля знаний могут быть использованы тестовые задания, устные опросы (фронтальный, индивидуальный), творческие работы, конференции, викторины, сочинения, брейн-ринги, конкурсы и другие формы.

Тестовые задания – это инструмент, предназначенный для измерения степени обучения студентов, форма контрольно-измерительных материалов. Тесты составлены для проверки результатов по итогам текущей и промежуточной аттестации. Они бывают разных форм, разной степени сложности, имеют внутреннюю и внешние рецензии специалистов по истории. К тому же тесты, кроме диагностической и обучающей функций, выполняют воспитательную функцию, дисциплинируют студентов, формируют у них стремление развивать свои способности.

В течение учебного года в колледже проводятся предметные олимпиады, посвященные памятным событиям. Например, в этом году темой олимпиады является 200-летие победы русского народа в Отечественной войне 1812 года. У нас сложилась определенная система подготовки к областным олимпиадам. На первом этапе в олимпиаде участвуют все студенты 1 курса. Разноплановые по содержанию задания значительно расширяют базовый уровень знаний по дисциплине, в них отражается современный научный взгляд на исторические процессы. Это развивает интеллектуальные и творческие способности студентов в области исторических знаний, воспитывает патриотизм, уважение к истории, традициям нашей Родины, стимулирует способ-

ности применять приобретенные знания в повседневной жизни, учит работать с различными источниками исторической информации, способствует формированию ценностных ориентаций в ходе ознакомления с исторически сложившимися культурными, религиозными, этнонациональными традициями. По итогам 1 тура олимпиады определяются победители от учебных групп, которые принимают участие в олимпиаде студентов 1 курса. Победители курсовой олимпиады принимают участие в олимпиаде региональной (Южно-Уральской территории). И только победитель этой олимпиады 3-его уровня принимает участие в областной олимпиаде. Результатами такой работы являются хорошие и призовые места наших участников. Победитель одной из региональных олимпиад даже принимал участие во Всероссийской олимпиаде студентов ССУЗ в Москве. В 2010 году команда студентов нашего техникума стала победителем областных дистанционных олимпиад среди студентов ССУЗ по дисциплинам «Отечественная история» и «Основы социологии и политологии».

Творческие работы позволяют студентам расширить их социальный опыт. Чаще всего, выполняя творческие задания, они обращаются не только к информационным источникам, но и к представителям старшего поколения. Например, творческая работа «История моей семьи» предполагает сбор материала о своих предках, поиск информации об исторических событиях, происходивших на Урале и в Челябинской области. Выполнение работы направлено на совершенствование разнообразных умений и навыков: коммуникативных, организаторских, навыков самостоятельной работы и сотрудничества. Один из студентов воспользовался результатами поисков своего родственника, который составил генеалогическое древо с 16 века. Другой студент пришел к важному открытию: в его семье объединились жертвы (немцы по национальности, которые были высланы на Урал в 30-е годы) с их преследователями (потомками тех солдат, которые этих немцев охраняли и заставляли работать). Третий студент узнал тайну своей редкой фамилии (Спадовеки) и пытался проследить путь своей семьи «из варягов в греки».

Учебные конференции способствуют повышению качества образования, эффективности применения мультимедиа технологий в образовательном процессе. Конференция дает возможность сочетать приобретение теоретических знаний с практическими навыками. Каждый год в честь юбилейных событий мы проводим предметные конференции. Например, в этом учебном году по Отечественной войне 1812 года. На первом, подготовительном этапе, студенты готовят кон-

спекты, картинки, схемы, таблицы, анимацию, аудио- и видеоматериалы, презентации, слайд-шоу по 2 вопросам:

– главные сражения: Смоленское, Бородинское, на реке Березине, под Малоярославцем и др.

– портретная галерея: Александр 1, М.И. Кутузов, П.И. Багратион, Д.В. Давыдов, М.Б. Барклай-де-Толли и др.

Работа с другими студентами в малых группах формирует коммуникативные компетентности первокурсников. Во время подготовки конференции происходит работа с документами (кодекс Наполеона), с произведениями литературы (Л.Н. Толстой «Война и мир», творчество поэтов-декабристов), памятниками архитектуры (храм Христа-Спасителя в Москве, Казанский собор в Санкт-Петербурге), определяется вклад уральцев в Победу в войне 1812 года, изучается информация об исторических названиях населенных пунктов области (Париж, Фершпеннуаз, Лейпциг), анализируются крылатые фразы времен войны, дошедшие до нашего времени. Французский генерал Марбо в своих мемуарах отмечал смелость и храбрость башкир в знаменитой «Битве народов». Их, вооруженных одними луками и стрелами, французские солдаты прозвали «северными амурами». В разные годы конференции проводились по теме «Великая Отечественная война советского народа против фашистской Германии 1941-1945 г.г». Главными вопросами для обсуждения были известные сражения: Московская, Сталинградская, Курская битвы, битва за Берлин и др., а также подвиги героев Великой Отечественной войны. Часть информации по данным вопросам студенты могут получить из библиотечного фонда техникума, часть – из экспонатов музея Боевой и трудовой славы, который был открыт в техникуме 4 мая 1979 г. В музее 725 экспонатов, из них 593 – подлинные. Разделы экспозиции музея о начальнике строительства Челябинского металлургического завода, Герое Социалистического Труда, генерале армии А.Н. Комаровском, о вкладе челябинцев в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне пользуются у студентов большим интересом. Российский государственный военный историко-культурный центр при Правительстве Российской Федерации наградил ГОУ СПО «Челябинский металлургический колледж» Почетным знаком «За активную работу по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации». В 2005 года музей занял первое место в смотре-конкурсе работы музеев, комнат боевой и трудовой славы ССУЗов горно-металлургического комплекса России, в 2006 г. музей стал победителем областного смотра-конкурса работы музеев образовательных учреждений, посвященного 40-летию Челябинского регионального от-

деления всероссийской организации ветеранов войны, труда, Вооруженных Сил и правоохранительных органов.

Традиционно организуется подготовленный силами всех преподавателей комиссии социально-экономического и гуманитарного цикла общественный смотр знаний, который посвящен результатам обучения по предметам нашего цикла на 1 курсе. За многие годы накоплена база данных по государственной символике, главным событиям года, политическим лидерам, истории Челябинского металлургического комбината, Металлургического района, города Челябинска, Челябинской области. В проведении смотра знаний участвуют не только преподаватели колледжа, но и представители общественности: родители, работники библиотеки, пенсионеры-ветераны, старшекурсники. Их участие способствует большей объективности, непредвзятости при подведении итогов. Различные способы проведения конкурса позволяют устанавливать междисциплинарные связи для отражения целостной картины, активизировать познавательную деятельность студентов. В конкурсе методических разработок, проводимом Ассоциацией учебных заведений металлургического комплекса в 2010 году, методическая разработка «Общественный смотр знаний по истории Отечества и обществознанию, посвященный 15-летию Конституции РФ и 75-летию Челябинской области», заняла 2 место в номинации «Открытые уроки».

Невозможно в преподавании истории обойтись только урочной деятельностью. Все преподаватели большое внимание уделяют внеурочным мероприятиям, что расширяет горизонты знаний и компетенций студентов. 2011-2012 учебный год насыщен событиями большой общественно-политической важности: 4 декабря 2011 года проводились выборы депутатов Государственной Думы, 4 марта 2012 года – выборы Президента РФ. В честь этих событий студенты с помощью Интернет-ресурсов подготовили презентации по темам, составили вопросы для дискуссий, написали сочинения-эссе «Если бы Президентом России был я». Так один из студентов пишет: «Деятельность на посту Президента необходимо начинать с определения приоритетов. На мой взгляд, первостепенная задача – узнать, что нужно людям, каковы их потребности. С этой целью нужно ввести процедуру референдумов, которые бы определили отношение народа к проводимым реформам и политике государства». Другой считает, что «Президент в первую очередь должен решать вопросы духовной культуры, ведь сила нации – это сила духа, сила веры в справедливость существующих порядков. Нам нужны люди с развитым чувством гражданской ответ-

ственности, с высокими моральными качествами. Поэтому необходимо в первую очередь решать проблемы воспитания».

Относительно новая форма внеклассной работы, используемая в нашем колледже, конкурс «Я – гражданин России», посвященный самому молодому государственному празднику нашей страны «Дню России» 12 июня. У студентов есть повод поговорить о том: «Учеба – это личное дело каждого студента или показатель его гражданской позиции?», «Может ли один человек достичь высоких результатов в общественной деятельности? Какие общественные организации нужны студентам нашего колледжа?», внести свои предложения по улучшению работы студенческого самоуправления, проверить свои знания по всем предметам, изучаемым на 1 курсе, в порядке профориентации придумать эмблему своей специальности (совместно с преподавателями и старшекурсниками, обучающимися по их специальности). Победители этого конкурса приняли участие во Всероссийском конкурсе «Я – гражданин России» в Федеральном детском оздоровительном центре «Смена» в Анапе в 2007 году.

На примере использования только одного метода модульных технологий в преподавании истории, который сочетает в себе различные варианты, я показала возможности повышения эффективности работы преподавателя. Иногда наши коллеги с иронией говорят о том, что в нашем колледже мы готовим не историков и гуманитариев, а техников-металлургов. На что мы серьезно отвечаем, что только совместными усилиями можно подготовить хорошего, конкурентоспособного специалиста.

Президент России Д.А. Медведев подписал Указ о проведении в 2012 году в России года истории. Празднование таких великих событий, как-то: 1150-летие зарождения российской государственности, 200-летие победы народа в Отечественной войне 1812 года, 150-летие со дня рождения известного русского реформатора Петра Столыпина, 400-летие изгнания польских интервентов из Москвы народным ополчением под руководством Кузьмы Минина и князя Дмитрия Пожарского, 770-летие легендарного Ледового побоища – ни одного человека, считающего себя истинным гражданином России, не могут оставить равнодушными. А на нас, преподавателей истории, выпадает особая роль в формировании гражданского общества, в воспитании личности студента как гражданина, его активной жизненной позиции, приобщении его к нравственным, духовным ценностям современного мира, в возрождении традиций нашей страны.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

**САДКОВА Л.М.**

Россия, г. Дубовка Волгоградской обл.,  
Дубовский педагогический колледж

В современных условиях рыночной экономики для повышения конкурентоспособности учреждения среднего профессионального образования должны быть заинтересованы в эффективном сотрудничестве с социальными партнерами.

Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), определяют необходимость социального партнерства образовательного учреждения с организациями и учреждениями. Социальное партнерство обеспечивает предоставление образовательных услуг, удовлетворяющих запросам обучающихся и их родителей.

Гарантами успешного взаимодействия образовательного учреждения с организациями и учреждениями выступает большое количество факторов. Наиболее важными являются: сформированная стратегия сотрудничества; профессионализм в оказываемых услугах; степень развития организационной культуры учреждений; система контроля; информационное обеспечение.

Основные партнеры колледжа – работодатели, от них во многом зависит перспектива развития образовательного учреждения. Социальное партнерство с организациями – заказчиками кадров обеспечивает повышение адекватности профессионального образования потребностям сферы труда, способствует улучшению трудоустройства выпускников.

ГБОУ СПО «Дубовский педагогический колледж» осуществляет подготовку учителей начальных классов, юристов, социальных работников и специалистов документоведения. Целостное видение педагогическим коллективом требований со стороны социальных заказчиков позволяет уточнить миссию колледжа, определить оптимальные модели выпускников, удовлетворять и развивать спрос на образовательные услуги колледжа со стороны работодателей, службы занятости населения, осуществить выбор стратегических направлений развития колледжа.

В колледже реализуется Модель социального партнерства, основанная на сбалансированности интересов партнеров, что позволяет



обеспечить подготовку конкурентоспособных выпускников в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Социальное партнерство колледжа с организациями осуществляется через использование целого комплекса форм, средств и методов работы, в структуре которого наиболее важное место занимают: проведение экскурсионных занятий; привлечение опытных специалистов для проведения обзорных лекций и воспитательных мероприятий; организация совместных культурно – массовых мероприятий; повышение квалификации на базе учреждений преподавателей специальных дисциплин и руководителей практики; проведение встреч руководства организации с обучающимися; прохождение будущими специалистами производственной практики – самой действенной формы подготовки профессиональной деятельности.

Развитие социального партнерства осуществляется поэтапно. На подготовительном этапе изучено состояние проблемы развития социального партнерства в теории и практике, определен категориальный аппарат. Был проведен анализ реальных и потенциальных партнеров в тех секторах экономики, для которых колледж готовит кадры, выявлены их интересы. На основе этого создан банк данных о реальных партнерах, их интересах и возможностях.

Для мотивации педагогического коллектива к сотрудничеству и взаимодействию с разными категориями социальных партнеров организован обучающий семинар для руководителей практики «Актуальность социального диалога в условиях реализации ФГОС СПО».

На следующем этапе основным направлением деятельности являлось проведение переговорного процесса с учреждениями и организациями по вопросам подготовки будущих специалистов, установление устойчивых связей с социальными партнерами.

Был определен регламент заключения договоров о социальном партнерстве, утверждены формы договоров о социальном партнерстве между колледжем и организациями, отработана технология взаимодействия с различными категориями социальных партнеров.

Созданы рабочие группы для проведения процедуры выявления и согласования с руководителями организаций позиций социального партнерства и направлений совместной деятельности. Разработан пакет нормативных документов, регламентирующих деятельность колледжа по развитию системы социального партнерства с различными учреждениями.

На третьем этапе развития социального партнерства осуществляется разработка, последующая коррекция и рецензирование работодателями рабочих программ по учебной и производственной практике.

Взаимодействие с партнерами на этом этапе становится устойчивым и постоянным, поддержка контактов с работодателями переходит в разряд важнейших функциональных обязанностей персонала педагогического колледжа. Для этого вносятся уточнения в должностные инструкции руководителей практики, мероприятия по социальному партнерству включаются в план работы колледжа. Организуется взаимодействие на уровне руководителей практики через проведение совместных культурно-образовательных мероприятий и конференций, конкурсов.

Специалистами организаций осуществляется консультативно-методическая помощь преподавателей специальных дисциплин и руководителей практики от колледжа. Достигается договоренность с руководителями базовых учреждений о прохождении стажировки преподавателями специальных дисциплин и руководителями практики в конкретных организациях и учреждениях.

Организуются экскурсии для будущих практикантов с целью ознакомления с деятельностью учреждений, а также привлечения ведущих специалистов базовых организаций для проведения обзорных лекций и воспитательных мероприятий с обучающимися. Планируется тематика мастер-классов специалистов и встреч руководства базовых организаций с практикантами. Определяются условия участия специалистов и руководства базовых организаций в выставках, фестивалях, КТД, совместных проектах.

Предусмотрено установление непосредственных контактов с социальными партнерами в процессе прохождения обучающимися производственных практик, проведения научно-практических конференций и участия студентов колледжа в мероприятиях, организуемых социальными партнерами. Эффективной формой сотрудничества является привлечение специалистов организаций – социальных партнеров для реализации профессиональных модулей основной профессиональной образовательной подготовки.

Планируется активное выявление проблемных областей деятельности базовых организаций и формирование тематики курсовых и выпускных квалификационных работ в соответствии с выявленными проблемами. Специалисты организаций будут привлекаться для руководства производственными практиками, курсовыми и выпускными квалификационными работами студентов, для оценки качества подготовки выпускников в процессе итоговой государственной аттестации.

Предполагается осуществление комплексной оценки качества обучения через открытую защиту обучающимися отчетов по производственной практике, через экспертную деятельность квалификаци-

онных комиссий при завершении профессиональных модулей, составлении и исследовании отзывов и характеристик от социальных партнеров.

Перед прохождением каждого из видов практики по специальностям запланирована разработка методических рекомендаций по организационно-методическому обеспечению производственной практики, которые пройдут рецензирование специалистами социальных партнеров.

На системообразующем этапе определяются эффективные варианты организации производственной практики согласно специфике каждой из реализуемых в колледже специальностей. Основным содержанием этапа является организация деятельности экспертов по оценке эффективности социального партнерства. Осуществляется корректировка учебных планов, программ с целью формирования новых результатов. От преподавателей требуется умение перевести на уровень педагогических категорий идею, высказанную заказчиками образовательных услуг в контексте преподаваемого предмета и разработка педагогических средств ее реализации.

На пятом этапе будет осуществлено обобщение результатов внедрения социального партнерства с целью определения эффективности управленческой деятельности по ее реализации. Система мероприятий, осуществляемых в рамках социального партнерства, предполагает создание и укрепление устойчивых связей между колледжем и учреждениями – социальными партнерами, что приведет к получению реальной картины потребности в специалистах для Волгоградской области. Расширение взаимодействия колледжа с организациями предоставит выпускникам колледжа возможности трудоустройства на предприятиях социальных партнеров.

Развитие социального партнерства позволяет колледжу обеспечивать учет требований работодателей по содержанию подготовки будущих специалистов, своевременно корректировать существующие и разрабатывать новые учебные планы и программы.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**СОБОЛЕВА А.Ю.**

Россия, г. Черемхово Иркутской обл.,  
Черемховский педагогический колледж

Социально-политические преобразования в России привели к возникновению тенденции депопуляции и упадка института семьи. Происходит деформация многих культурных и духовных ценностей, в том числе и семейных. Ученые, исследующие феномен семьи, характеризуют ситуацию как кризисную. Последствиями такого состояния могут быть: утрата традиций, снижение общего уровня воспитанности, отсутствие мотивации создания семьи и продолжения рода.

Между тем, в истории ценности семьи остаются неповторимыми и уникальными, незаменимыми никакими другими ценностями. Культура людей немислима без семьи, любви, детей, супружеских и родственных отношений. Семья – естественная школа любви, где человек обретает базис психологической устойчивости, чувство надежности, доверия к миру – основу благородства поступков и нравственных помыслов. Именно в семье формируются такие жизненно важные качества, как любовь к окружающим людям, характер и интеллект, вырабатываются многие привычки и склонности, индивидуальные свойства и качества. Поэтому сохранение семьи, повышение значимости семейных ценностей в мировоззрении молодых людей становится необходимым условием воспитания духовно сильного, целеустремленного, личностно зрелого поколения. Базовой основой формирования готовности молодых людей к семейной жизни и осознанному родительству, их интеграции в современное инновационное общество являются семейные духовно-нравственные ценности.

Анализ научной литературы позволил определить сущность понятия «семейные духовно-нравственные ценности», под которыми следует понимать духовно-нравственные ориентиры, социально одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом для всех людей. Они являются базовой основой создания семьи как социального института, обеспечивающего воспроизводство, воспитание и социализацию детей, формирование семьянина, гражданина правового, демократического инновационного общества.

Проблемой семейных духовно-нравственных ценностей с философских позиций занимались Г. Гегель, В.С. Библер, М.С. Каган. Формирование нравственного идеала семьянина рассматривали П.

Флоренский, М.К. Мамардашвили. Психологические подходы к формированию семейных духовно-нравственных ценностей рассматривали А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев. Педагогический аспект формирования семейных духовно-нравственных ценностей раскрывали Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Сухомлинский. О социальной сущности семьи, социализации ребенка, подготовке к будущему супружеству и родительству писали С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, В.С. Круглов [1].

На наш взгляд, одним из путей преодоления кризиса семьи, является воспитание у молодежи осознанного ценностного отношения к созданию семьи, будущему родительству в рамках программы подготовки молодых людей к семейной жизни, разработанной в колледже. Формирование положительной мотивации к созданию здоровой, жизнеспособной семьи, построенной на отношениях любви и нравственности, осуществляется в учебной и внеучебной работе.

Во внеурочное время реализуются проекты, проходят часы общения, организуются круглые столы, действует лекторий («Правовые основы семьи и брака»). Работа по воспитанию культуры семейных отношений основывается на основе глубокого уважения студента, учета особенностей его индивидуального развития, отношения к нему как сознательному полноправному и ответственному участнику воспитательного процесса.

Часы общения направлены на воспитание чувства ответственности к планированию будущих семейных отношений («Семья в жизни человека»), формирование позитивной мотивации на создание устойчивой многодетной семьи («В России нужно возрождать традиционную семью...»), побуждение молодых людей к самопознанию, воспитание правовой культуры («Есть ли будущее у российской семьи?»).

Обращаясь к теме доброжелательных отношений в семье, студенты учатся конструктивно разрешать семейные конфликты в деловой игре, овладевают практическими навыками управления эмоциями с помощью тренингов. Обсуждая тему родительства, в ролевой игре составляют «портрет личности будущего отца и матери». Проекты, которые разрабатываются и реализуются студентами («Я и моя семья», «Семья, ее истоки и её роль») способствуют повышению значимости семейных традиций. Работая над проектом «Родословная моей семьи», молодые люди обращаются к истории своих предков, осознают свое место в связке: я – семья – род – народ. Изучение образа жизни семьи пробуждает интерес к познанию своего внутреннего мира, способствует повышению ответственности за судьбу своего рода, се-

мы, всех живущих ее представителей, препятствует разобщению и отчуждению людей в современных условиях.

Мы полагаем, что проводимая таким образом внеурочная работа, направленная на повышение значимости семейных ценностей, в конечном итоге способствует воспитанию личности, обладающей высоким духовно-нравственным потенциалом, готовой к вступлению в брак и решению проблем молодой семьи, готовой быть Родителем и передать свою любовь ребёнку.

#### Литература

1. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989.
2. Рогова, А.М. Особенности формирования семейных ценностей у современной российской молодежи / А.М. Рогова // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1.
3. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 2005.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ И БИОЛОГИИ**

### **ЩЕЛКАНОВА Г.В.**

Россия, г. Москва, Государственное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 1584

### **ЩЕЛКАНОВА Л.Ю.**

Россия, г. Москва, Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1248 с углубленным изучением французского языка

В соответствии с требованиями современности Федеральный государственный образовательный стандарт образования направлен на формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. Для этого учащиеся должны владеть универсальными учебными действиями (УУД), которые формируются в результате взаимодействия всех учебных предметов и их циклов, в каждом из которых преобладают определенные виды деятельности и соответственно определенные учебные действия. Универсальные учебные действия используются во многих предметах и в повседневной жизни.

Для усвоения отдельных предметов необходимы так называемые предметные умения и навыки.

Предметные умения и навыки – это действия, формируемые в каком-либо учебном предмете, которые могут становиться операциями для выполнения лишь других специфических действий этого предмета или смежных предметов.

Само по себе прохождение учебного материала по биологии или химии не обеспечивает формирования и развития универсальных учебных действий. Как отмечают исследователи, в начальной школе такие универсальные учебные действия формируются, но о развитии их в средних и старших классах учителя часто забывают. Эффективность обучения тому или иному предмету зависит и от уровня владения учащимися универсальными учебными действиями. Кроме того, оценивать деятельность образовательного учреждения в скором времени будут по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся.

ФГОС выделяют универсальные действия по способам деятельности учащихся: регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Для формирования у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации школьниками результатов исследования должен стать общеклассный проект. Для этого класс делится на группы, и каждая группа готовит свой фрагмент проекта и презентации (5-6 слайдов по определенному плану и оформлению), из этих фрагментов должна сложиться целостная, выполненная в едином ключе, без разрывов и нестыковок, презентация. Вот некоторые темы, которые можно использовать в работе по биологии: «Великие биологи» (8 кл.), «Великаны и карлики растительного мира» (6 кл.), «Дары моря» (7 кл.); по химии: «Великие химики», «Химические элементы», «Самое удивительное вещество» (8 кл.), «Календарь круглых дат» (метапредметный, общешкольный проект). В процесс подготовки проектов основной упор делается на методы познания (наблюдение, опыт, измерение, описание, моделирование, элементы прогнозирования). При подведении итогов обязательна рефлексивная деятельность: объективное оценивание вклада каждого члена группы в решение общих задач коллектива; учет особенностей различного ролевого поведения (лидер, подчиненный и др.). С наиболее удачными проектами учащиеся выступают на школьных научно-практических конференциях, курсах.

По окончании школы учащиеся должны уметь определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, поэтому на каждом уроке необходимо систематически работать над формированием и развитием интеллектуальных умений, опираясь при этом на уже из-

вестное детям. При правильной организации труда учащиеся должны не только осмысливать и усваивать отдельные научные термины, но и понимать весь объем научных знаний в совокупности.

Методические приемы работы с терминами.

1. Перевод терминов на русский язык, что делает запоминание более осмысленным. Например, **анемия** (греч. а – начальная часть слова, обозначающая отрицание, + греч. haima – кровь) – заболевание, связанное с уменьшением в крови количества эритроцитов, содержащих в них гемоглобин. [Словарь иностранных слов].

2. Задания, в которых школьник выбирает один правильный ответ из предложенных вариантов.

3. Задания, в которых ученикам необходимо вставить пропущенное слово.

– Свойство химического элемента образовывать несколько простых веществ называют...

– Выберите утверждение, где вместо пропусков необходимо вставить слова «химический элемент»

1)	...кислород активно реагирует с натрием
2)	...кислород необходим живым организмам для дыхания
3)	источник поступления ...кислорода в атмосферу – фотосинтез
4)	самый распространенный на Земле ... кислород

4. Задания на соответствие.

Установите соответствие между уравнением и типом химической реакции.

Определение		Термин	
А)	Процесс, в результате которого из двух и более веществ получается одно сложное вещество	1)	Реакция разложения
Б)	Процесс, в результате которого из одного вещества получается два и более новых вещества	2)	Реакция обмена
В)	Реакция, в ходе которой сложные вещества обмениваются своими составными частями	3)	Реакция замещения
Г)	Реакция, в которую вступают простое вещество и сложное вещество, а в качестве продуктов получают новое простое вещество и новое сложное вещество	4)	Реакция соединения

5. Терминологические диктанты. В конце тетради (5 листов) записываются термины в течение учебного года. На первом уроке необходимо учащихся предупредить о том, что диктанты по терминам могут быть на любом уроке, поэтому желательно термины заучивать сразу после записи. Из этого списка учитель берет термины для диктанта. В ходе диктанта школьникам необходимо сформулировать определение предложенных понятий и записать их в тетрадь.

6. Графические диктанты. Учитель предлагает определение понятия, ученик должен выбрать верно, или неверно это определение и в



тетради записать условный знак. Для этого в тетради чертится простым карандашом отрезок 10 см., разбивается на 10 частей по 1 см. Затем внизу части отрезка нумеруются: 1, 2, 3... Учитель зачитывает определения по порядку, повторяя 2 раза. Графические диктанты позволяют формировать умения учащихся работать в строго отведенное время и отвечать на вопросы разного типа; развивать умения и навыки применять условно-графические изображения учебной информации на бланках, умения быстро воспринимать информацию со слов учителя и в сжатые сроки представить отчет в условно-графической форме (перекодирование информации). Учителя составляют «ключи» для проверки или взаимопроверки.

Например, по окончании изучения темы «Класс Пресмыкающиеся» учащимся предлагается графический диктант:

- Все пресмыкающиеся, за исключением змей, четвероногие животные.
- Развитие у пресмыкающихся прямое, без стадий личинки.
- Температура тела у пресмыкающихся постоянная, но невысокая.
- Среди пресмыкающихся имеются живородящие.
- Тело пресмыкающихся покрыто роговой чешуей или роговыми пластинками.
- Ужи – неядовитые змеи.
- У крокодилов четырех камерное сердце.
- Ящерицы и змеи относятся к отряду чешуйчатых.
- Самые древние из современных пресмыкающихся – морские черепахи.
- Оплодотворение у пресмыкающихся наружное.

Не надо забывать о развитии универсальных учебных действий и при диагностике знаний. Чаще всего на уроках используется опрос. Например, для проверки умения критически оценивать степень достоверности содержащейся в тексте информации (находить ошибки в тексте на основе имеющихся знаний).

При изучении темы: «Белки» в 10 классе по химии или по биологии по теме «Биологические системы: клетка» предлагается задание:

Найдите ошибки в приведенном тексте, исправьте их, укажите номера предложений, в которых они сделаны, запишите эти предложения без ошибок.

1. Белки – это биологические полимеры.
2. Мономерами белков являются аминокислоты.
3. В состав белков входит 30 разных аминокислот.

4. Все аминокислоты могут синтезироваться в организме человека и животных.

5. Аминокислоты соединяются в молекуле белка не ковалентными пептидными связями.

При изучении темы: «Кислород. Водород» в 8 классе по химии задания следующего типа:

1. В строке перечислены четыре слова. Три из них объединены общим признаком. Четвертое слово к ним не подходит. Найдите лишнее слово и подчеркните.

1. Кислород, азот, углекислый газ, водород.

2. Кавендиш, Лавуазье, Пристли, Грин.

3. Перманганат калия, оксид фосфора (V), вода, перекись водорода.

2. В каждой строке перечислены три слова. Найдите общее для этих понятий название (признак или свойство) и запишите его.

1. Окисление, горение, дыхание – \_\_\_\_\_

2. Кислород, водород, озон – \_\_\_\_\_

3. Железо, медь, золото – \_\_\_\_\_

В результате использования заданий такого типа учащиеся умеют классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.

Универсальные учебные действия по формированию и развитию компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий включают в себя способы получения знаний: чтение текста, работа с учебником или дополнительной литературой; выбор и использование выразительных средств языка и знаковых систем (текст, таблица, схема, аудиовизуальный ряд и др.) в соответствии с коммуникативной задачей, сферой и ситуацией общения; владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ.

При конспектировании порекомендуйте учащимся использовать сокращения слов. Это удобно и экономия времени – более 66 %.

Учащимся сообщают, что сокращения бывают двух типов. Одни понятны всем: 100 г. Другие – ваша «личная собственность». Вначале поговорим о том, что общепринято и всем понятно. Задолго до нас придуманы сокращения: кл. – класс, Б. – Большой и др. Принятые в русском языке сокращения используются в разных изданиях. Они закреплены специальным законом, и их списки можно найти в энцикло-

педиях, справочниках, словарях, на первых страницах научных книг. Приведем наиболее распространенные общепринятые сокращения: иск. – искусственный, млн. – миллион, напр.– например, т.о. – таким образом, хим. – химический. «Личной собственность» могут быть Ме – металл, Неме – неметалл. Использование аббревиатур: ТЭД – теория электролитической диссоциации, УХР – уравнение химической реакции. Кроме аббревиатур (существительных) имеются и сокращенные слова. Графические сокращения, состоящие из сочетания начала и конца слова: в-во – вещество, к-рый – который, р-ция – реакция, р-р – раствор, св-во – свойство. Общепринятые графические символы также помогают сократить запись: % – процент, → – вправо,  $\Sigma$  – сумма.

Для развития монологической речи на стенде желательно вывешивать «Рекомендации для публичного информационного выступления».

– Главная цель информационного выступления – сообщение аудитории некоторой новой информации.

– Главное требование к оратору при этом – доскональное знание объекта, о котором он говорит с аудиторией. Чтобы хорошо подготовиться к выступлению, нужно уметь «сворачивать» и «разворачивать» информационные тексты, т.е. отбирать самые ключевые факты из всех известных по данной теме или, наоборот, добавлять к известным какие-то новые факты за счет обращения к различным справочникам и энциклопедиям.

– Тема может раскрываться при помощи определений, характеризующих предмет, на основе уподобления и противопоставления признаков предметов.

– При подготовке информационного сообщения надо представить себе, как текст будет восприниматься на слух. Затрудняют восприятие информативная избыточность, перегруженность цифрами, названиями, сложными терминами. Следует избегать громоздких синтаксических предложений.

При изучении темы: «Металлы» на уроке «Алюминий и его свойства» можно предложить следующие задания, направленные на развитие УУД.

Прочитайте текст, затем ответьте на вопросы.

В 1825 году, датский физик Ханс Христиан Эрстед получил несколько миллиграммов металлического алюминия, а в 1827 году Фридрих Вёлер смог выделить крупинки алюминия, которые, однако, на воздухе немедленно покрывались тончайшей пленкой оксида алюминия. До конца XIX века алюминий в промышленных масштабах не производился. Только в 1854 году Анри Сент-Клер Девиль (его иссле-

дования финансировал Наполеон III) изобрёл первый способ промышленного производства алюминия. В 1855 году был получен первый слиток металла массой 6 – 8 кг. За 36 лет применения, с 1855 по 1890 год, способом Сент-Клер Девиля было получено 200 тонн металлического алюминия.

В 1856 году он же получил алюминий электролизом расплава хлорида натрия-алюминия. В 1885 году, основываясь на технологии, предложенной русским ученым Николаем Бекетовым, был построен завод по производству алюминия в немецком городе Гмелингеме. Технология Бекетова мало чем отличалась от способа Девиля, но была проще и заключалась во взаимодействии между криолитом ( $\text{Na}_3\text{AlF}_6$ ) и магнием. За пять лет на этом заводе было получено около 58 т алюминия.

Метод, изобретённый почти одновременно Чарльзом Холлом во Франции и Полем Эру в США в 1886 году и основанный на получении алюминия электролизом глинозема, растворённого в расплавленном криолите, положил начало современному способу производства алюминия. С тех пор, в связи с усовершенствованием электротехники, производство алюминия совершенствовалось. Заметный вклад в развитие производства глинозема внесли русские ученые К.И. Байер, Д.А. Пеняков, А.Н. Кузнецов, Е.И. Жуковский, А.А. Яковкин и др.

Первый алюминиевый завод в России был построен в 1932 году в Волхове. Металлургическая промышленность СССР в 1939 году производила 47,7 тыс. тонн алюминия, ещё 2,2 тыс. тонн импортировалось.

Вторая мировая война значительно стимулировала производство алюминия. Так, в 1939 году общемировое его производство, без учёта СССР, составляло 620 тыс. т, но уже к 1943 году выросло до 1,9 млн. т. К 1956 году в мире производилось 3,4 млн. т первичного алюминия, в 1965 году – 5,4 млн. т, в 1980 году – 16,1 млн. т, в 1990 году – 18 млн. т. В 2007 году в мире было произведено 38 млн. т первичного алюминия, а в 2008 – 39,7 млн. т. (По материалам Википедии.)

Задания:

– Озаглавьте текст. (Умение выделять главную мысль текста или его частей).

– Постройте график мирового производства алюминия. (Преобразование информации из одной знаковой системы в другую (таблица, график, диаграмма, карта, схема.)

– Ученые-химики каких стран принимали участие в производстве алюминия? (Выделять неявно заданную в тексте информацию.

Ответ на вопрос, требующий сопоставления информации из разных частей текста.)

– Назовите русских ученых химиков, которые сделали вклад в развитие производства глинозема.

– Объясните, с чем связан резкий рост производства алюминия в сороковых годах XX века? (Умение выводить из содержания текста те идеи и соотношения, которые не раскрыты в нем в явном виде).

– Как изменилось производство алюминия в последние годы? С чем это связано? (Умение подбирать наиболее вероятные последствия описанных событий).

Вариант задания для работы в группах на уроке или после уроков.

Задание 1. Ответьте на вопросы: 1. Какие страны обладают запасами бокситов, но не производят алюминий. Дайте пояснения. 2. Какие страны добывают и производят алюминий?

Задание 2. Постройте столбчатую диаграмму «Производство алюминия в мире в 2007-2010 гг.», используя приведенные в таблице данные о производстве алюминия.

Таблица 1

Список стран по выплавке алюминия (по материалам Википедии)

Страна	2007 год (млн. т)	2008 год (млн. т)	2009-2010 (млн. т)
КНР	12,60	13,50	16,8
Россия	3,96	4,20	3,85
Канада	3,09	3,10	2,9
США	2,55	2,64	1,72
Австралия	1,96	1,96	1,95
Бразилия	1,66	1,66	1,55
Индия	1,22	1,30	1,4
Норвегия	1,30	1,10	0,8
ОАЭ	0,89	0,92	1,4
Бахрейн	0,87	0,87	0,87

Конечно, работа над универсальными учебными действиями должна вестись системно и по всем предметам, т.к. являются универсальными способами приобретения и применения знаний. Методические приемы помогут создать условия для формирования у учащихся практических навыков осуществления учебной деятельности, что в свою очередь обеспечит приобретение ими всесторонних и прочных знаний. Таким образом, может быть решена задача увеличения эффективности и качества образования, поскольку польза его будет измеряться не тем, сколько ученик может «взять», а тем, сколько из «взятого» он сможет применить на практике.

## Литература

1. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов / И.А. Васюкова. – М.: АСТ-Астрель, 1998. – 640 с.
2. International Aluminium Institute [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.world-aluminium.org>.
3. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.

## **РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**БАКЛАНОВА Л.А.**

Россия, г. Карасук Новосибирской обл.,  
Карасукский педагогический колледж

Современная концепция образования ставит целью развитие личности, способной к эффективной реализации себя в сфере профессиональной деятельности. Особое значение в связи с этим приобретает проблема формирования и развития коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения русского языка.

Использование языка как средства общения требует от говорящего знания социальных, ситуативных и контекстуальных правил, которые должен учитывать носитель языка. Почему, что, где, когда, как говорят, какое значение придаётся отдельным словам и выражениям в зависимости от конкретных обстоятельств – всё это регулируется коммуникативной компетентностью.

ФГОС СПО определил ключевые компетентности, являющиеся конкретизированными целями обучения русскому языку, а именно: формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций.

В ряде нормативных документов одной из задач профессионального обучения определяется подготовка специалистов с развитой коммуникативной компетенцией. За этим стоит умение видеть позицию другого человека, оценивать её, принимать или не принимать, иметь собственную точку зрения, защищать её. От уровня коммуникативной компетенции личности во многом зависит успешность её взаимодействия с партнёрами по общению и самореализация в обществе. Компетентностный подход в обучении русскому языку позволяет ответить на вопрос, как студент владеет языком, на каком уровне:

языковом (владение нормами русского литературного языка), лингвистическом (система языка), коммуникативном (владение языковыми средствами), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе).

Владение языком означает ориентацию на развитие языковой личности.

Уровень владения языком определяется не только теоретическими знаниями о языке и правилами правописания, но и практическими навыками, выражающимися в речевой деятельности обучающихся, в их творческой и исследовательской работе над словом.

Как сформировать интеллектуально и творчески развитую личность специалиста, обладающую коммуникативными навыками?

Наиболее эффективной формой в данном направлении является работа с текстом на уроках русского языка. Текст – это основа создания развивающей речевой среды, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе.

Таким образом, текстоцентрический подход – необходимое условие достижения нового качества образования, главным содержанием которого является формирование у учащихся ключевых компетенций.

Для реализации поставленной цели – формирования коммуникативной компетенции студентов через работу с текстом необходимо решить следующие задачи:

- 1) использование на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи обучающихся;
- 2) подбор тематического текстового материала, разработка способов практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц;
- 3) вовлечение студентов во внеклассную работу.

Наиболее результативными являются такие формы и методы организации работы с текстом, как комплексная работа с текстом, его лингвостилистический анализ, редактирование; сочинение – рассуждение; интеллектуально-лингвистические упражнения; работа с текстами-миниатюрами; коммуникативные и игровые ситуации; составление синквейнов, кластеров к тексту.

Особое внимание уделяю такому виду работы, как комплексная работа с текстом. Очень важны критерии отбора текстов. Тексты должны быть насыщенными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции. С точки зрения содержания, очень интересны тексты о языке, о слове, о необходимости бережного отношения к ним. Особую

роль в воспитании, развитии учащихся приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности.

Учебники по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта, А.Д. Дейкиной и Т.М. Пахновой содержат богатейший дидактический, в том числе текстовый, материал для совершенствования языковой, лингвистической и культурологической компетенции обучающихся.

На уроках русского языка применяю такие методы, как: аналитико-синтетический, проблемно-диалоговый, метод групповой работы, метод проблемного изложения материала для формирования коммуникативной компетенции.

Групповая форма – это один из лучших способов, дающий возможность студентам строить отношения на основе толерантности. При работе в группах обучающиеся вынуждены считаться с мнением каждого, отстаивать свою точку зрения, выдавать результат совместной деятельности.

Например, на уроке комплексного анализа текста студенты в микрогруппах наблюдали над использованием средств художественной изобразительности, изучали основные приёмы «работы» частей речи, анализировали синтаксические средства связи в тексте. В итоге каждый студент внёс определенный вклад в исследование текста.

Уроки, начинающиеся с постановки проблемы, дают возможность реализовать формирование коммуникативной компетенции, заставляя студентов анализировать проблему, искать пути её решения и, конечно же, высказывать свои предположения, аргументируя их. Сопоставляя цели с итогом урока, студенты приходят к выводу, что если человек не «видит» текст, не владеет навыками анализа, не воспринимает информации, заложенной в тексте, и не умеет её интерпретировать, то такой человек беспомощен.

Основная задача педагога, использующего компетентностный подход в преподавании языка, – создание открытого языкового пространства, условий, приближенных к естественному общению, переход в преподавании с предметного уровня на обучение языку как средству общения. Поэтому деятельность учащихся направлена на создание готового текста. Таким образом, студенты не только работают над комплексным анализом текста, но и создают собственный продукт: эссе, отзыв, статью в лингвистический справочник, презентации об особенностях текстов разных стилей, серию заданий, текстов по данной теме с обязательной защитой своей работы. Поэтому на данных уроках закладывается и опыт публичного выступления и навыки ведения дискуссии и полемики.



Таким образом, формирование коммуникативной компетенции посредством работы с текстом способствует разностороннему развитию языковой личности. И характеристиками такой личности становятся коммуникабельность, способность к сотрудничеству и социальному речевому взаимодействию, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных сферах применения языка.

#### Литература

1. Дейкина, А.Д. Новации в методике преподавания русского языка / А.Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2002. – № 3. – с. 105.
2. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н.А. Ипполитова. – М., 1998.
3. Пахнова, Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2000, № 4. – С. 10–18.
4. Пахнова, Т.М. Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2004, № 4. – С. 8–16.
5. Пахнова, Т.М. От текста к слову. Работа по развитию речи, обобщению и систематизации изученного при подготовке к зачетам, переводным и выпускным экзаменам / Т.М. Пахнова // Газета «Русский язык». – 2001, № 17.
6. Селевко, Г.В. Компетентности и их классификация / Г.В. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

## ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

### БЕРДНИКОВА Л.Г.

Россия, г. Иркутск, Иркутский региональный колледж  
педагогического образования

Становлению музыкальной культуры детей дошкольного возраста придаётся огромное значение в современных педагогических исследованиях. На развитие теории и практики музыкального воспитания дошкольников в нашей стране оказали значительное влияние взгляды ведущих педагогов и психологов России В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева [1].

Приобщение детей дошкольного возраста к миру музыки оказывает воздействие на формирование ценностного отношения к искус-

ву и окружающей действительности, способствует личностному развитию.

Существенным показателем развития учебно-воспитательного процесса является возникновение новых, прогрессивных идей и тенденций совершенствования: содержания, форм, средств и методов обучения, на основе которых возникают новые теоретические положения, дающие обоснование и направление для оптимальных педагогических действий [2].

Музыкальное искусство играет огромную роль в процессе воспитания духовности, культуры, чувств, развитие эмоциональной и познавательной сторон личности человека.

«Только развивая эмоции, интересы, вкус ребенка, можно приобщить его к музыкальной культуре, заложить ее основы. Дошкольный возраст чрезвычайно важен для дальнейшего овладения музыкальной культурой. Если в процессе музыкальной деятельности будет сформировано музыкально-эстетическое сознание, это не пройдет бесследно для последующего развития человека, его общего духовного становления» [3].

Основной формой музыкальной деятельности в детском саду являются занятия. Музыкальные занятия являются важным этапом музыкального воспитания детей. В результате ребенок приобретает самый большой, в сравнении с другими видами деятельности, объем музыкальных впечатлений; развивается музыкальное восприятие – мышление. Для полноценной реализации музыкально-педагогической программы необходимо проведение праздников, досугов, развлечений музыкального направления. Музыкальные занятия предусматривают не только слушание музыкальных произведений доступных для восприятия малышей, обучение их пению, движениям в музыкальных играх и плясках, но и обучению их музицировать. Интерес к процессу музицирования как средству музыкального воспитания достаточно большой. Выдающиеся музыканты просветители Б. Асафьев, Б. Яворский, австриец К. Орф подчеркивали значение активных форм музыкальной деятельности детского оркестра, как основы элементарного музицирования и развития детей.

Почему, проводя музыкальные занятия, следует уделять большое внимание игре на детских музыкальных инструментах? Ответ очевиден – музицирование расширяет сферу музыкальной деятельности дошкольников, повышает интерес к музыкальным занятиям, способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет музыкальное воспитание ребенка. В процессе игры ярко проявляются ин-

дивидуальные черты каждого исполнителя: наличие воли, эмоциональности, сосредоточенности, развиваются и совершенствуются музыкальные способности. Обучаясь игре на ДМИ, дети открывают для себя мир музыкальных звуков, осознаннее различают красоту звучания различных инструментов. У них улучшается качество пения, они чище поют, улучшается качество музыкально-ритмических движений, дети четче воспроизводят ритм.

В современных концепциях дошкольного музыкального воспитания можно выявить общую тенденцию – стремление к раскрытию творческого потенциала ребенка. Задача эта не нова. Еще в 20-е годы ее выдвинул музыкант, композитор и педагог академик Б. Асафьев. В своих статьях о музыкальном просвещении и образовании он писал, что необходимо пройти путь «от пассивного слушания к осознанному восприятию и активному участию в работе над музыкальным материалом». Этот принцип должен стать методологически определяющим в приобщении детей к основам инструментального музицирования.

Здесь ребенку легче всего проявить свою активность и самостоятельность, это самый доступный для него вид музыкальной исполнительской деятельности. Малыш не устает дудеть в дудочку или бить в барабан. Те музыкальные звуки, которые подчас раздражают взрослых, для него остаются необыкновенно привлекательными. С годами желание извлекать звуки из инструментов не угасает. Интерес усиливается по мере того, как дети овладевают инструментами и начинают чувствовать себя увереннее при исполнении произведений.

В дошкольной педагогике накоплен немалый положительный опыт использования музыкальных инструментов в работе с детьми с целью активизации музыкального развития. Значение инструментального музицирования для музыкального и общего развития детей трудно переоценить. Как мы отметили, в процессе игры на инструментах развиваются музыкальные способности и прежде всего все виды музыкального слуха: звуковысотный, метроритмический, ладогармонический, тембровый и динамический. Кроме этого, инструментальное музицирование является важным источником постижения средств музыкальной выразительности, познания музыкальных явлений и закономерностей. Оно способствует тонкости и эмоциональности чувств. Дети открывают для себя мир музыкальных звуков, различают красоту звучания разных инструментов, совершенствуются в выразительности исполнения. У них активизируются музыкальная память и творческое воображение. Помимо музыкальных способностей развиваются волевые качества, сосредоточенность, внимание. Вот почему музи-

цирование входит во все программы по дошкольному музыкальному воспитанию.

Как правило, инструментальное музицирование в детских садах осуществляется в ансамблевой форме, в состав которых входят детские музыкальные инструменты. Их выбор, как и выбор музыкальных игрушек, весьма пестр и разнообразен. В работе используются различные их группы:

– ударные без определенной высоты звука (барабаны, бубны, коробочки, буковые палочки, маракасы, румбы, кастаньеты, треугольники, колокольчики, тарелки);

– ударные мелодические инструменты с диатоническим и хроматическим звукорядом (металлофоны и ксилофоны, пианино и рояли).

Кроме этого, целыми наборами представлены народные инструменты: ложки, трещетки, бубенцы, колотушки и т.п.

Такое разнообразие инструментов позволяет приобщить к музицированию всех без исключения детей, подобрать каждому ребенку инструмент по его интересам и возможностям. Занятия в оркестре дают позитивные результаты всем без исключения детям независимо от того, насколько быстро ребенок продвигается в своем музыкальном развитии. Прежде всего, они приносят удовлетворение в эмоциональном плане. На занятиях царит атмосфера увлеченности, эмоциональная сфера ребенка обогащается постоянным общением с музыкой. Дети искренне радуются каждому удачно исполненному ими произведению. Большое удовольствие им доставляют «публичные» выступления перед сотрудниками детского сада, родителями на праздниках и развлечениях, на открытых занятиях перед гостями.

Музицирование весьма эффективно влияет на развитие и в других видах музыкальной деятельности, в частности в пении. Дети начинают чище интонировать и выразительнее петь.

Бесспорна и воспитательная функция оркестра, поскольку коллективное музицирование является также и одной из форм общения. У детей появляются ответственность за правильное исполнение своей партии, собранность, сосредоточенность. Оркестр объединяет детей, воспитывает волю, упорство в достижении поставленной задачи, помогает преодолеть нерешительность, робость, неуверенность в своих силах.

Таким образом, результативность деятельности по обеспечению положительной динамики в развитии музыкальных способностей при использовании элементарного музицирования оптимальна. В то же время актуальным и значимым для современной музыкальной педагогики остается поиск действенных механизмов музыкального воспита-

ния; разработка инновационных авторских методик музыкального образования и воспитания, а также глубокое осмысление состояния музыкального воспитания в России.

#### Литература

1. Бехтерев, В.М. Избранные труды по психологии личности в двух томах / В.М. Бехтерев. – СПб, 1999.
2. Лихачев, Б.Т. Простые истины воспитания / Б.Т. Лихачев. – М., 1983.
3. Морева, Н. Вопросы музыкального воспитания в психолого-педагогической теории / Н. Морева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 2. – С. 3–7.

## **ЛИЧНОСТНО–ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**ВЕСНИНА С.В.**

Россия, г. Покров Владимирской обл.,  
Покровский педагогический колледж

Системы образования в любой стране призваны способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества. Поэтому образовательное учреждение должно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом уже накопленный опыт. Современное общество заинтересовано в выпускнике, который умеет грамотно работать с информацией, самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, искать пути преодоления трудностей, используя современные технологии. Образовательные учреждения должны создать условия для формирования личности, обладающей такими качествами. Это задача не только и не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения.

Преподаватель среди разнообразия новых педагогических технологий, скорее всего, выберет те, которые легко внедрить в классно-урочную систему и которые помогут не только реализовать, но и углубить содержание обучения, определенное образовательными стандартами. Одной из таких технологий является метод проектов. Он интересен и тем, что по своей сути является гуманистическим и относится к личностно-ориентированным технологиям. Отличительной чертой метода проектов является внимание к индивидуальности чело-

века, его личности, ориентация на развитие самостоятельного, критического мышления учащихся.

Однако необходимо понимать, что любая педагогическая технология сама по себе еще не гарантия успеха. Прогрессивные технологии хорошо работают в соединении с личным опытом преподавателя, наработанным в процессе педагогической деятельности. Поэтому метод проектов следует применять творчески: базируясь на основных принципах и положениях, характеризующих данную технологию, одновременно ориентироваться на возможности той педагогической среды, в которой осуществляется учебная деятельность, на особенности класса в целом и особенности личностей отдельных учеников. Так, например, работая в 10–11 кл., приходится учитывать, что в подростковом возрасте учащиеся стремятся к самовыражению, к общению в группах. Метод проектов позволяет реализовать эти стремления подростков в их учебной деятельности. Также он развивает познавательные навыки учащихся, умение ориентироваться в информационном пространстве, устанавливать причинно-следственные связи, прогнозировать промежуточный результат каждого этапа проекта.

В качестве примера приведем проект, разработанный учащимися 10 кл. лица.

Проект «Звучащие страницы романа Л.Н. Толстого «Война и мир».

Предмет: литература

Класс: 10 «А» (педагогический лицей)

Тип проекта: практико-ориентированный

Планируемый результат: электронный сборник отрывков из произведения

Средства реализации: информационные компьютерные технологии

Цель: создание электронного сборника отрывков из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» для использования его в качестве учебного пособия при изучении произведения.

Задачи:

- создавать условия для практического применения знаний, полученных на уроках литературы;
- способствовать творческому подходу в работе с текстом произведения;
- использовать потенциал ИКТ для мотивации к чтению произведения;
- способствовать целостному восприятию произведения;
- формировать умения поиска и выбора оптимального решения;
- способствовать развитию речи учащихся;

– создавать условия для улучшения межличностных отношений в совместной деятельности.

Начиная работу над проектом, преподаватель должен структурировать его этапы.

На первом этапе следует уделить внимание организационному моменту, привлечь внимание учащихся к проектной деятельности, рассказать о том, какова их роль в создании проекта, разбить класс на группы.

В данном проекте учащиеся разбились на 4 группы по 6-7 человек. Группы формировались с учетом пожеланий учащихся. В каждой из них с учетом работы были распределены роли: аналитики, иллюстраторы, чтецы и звукорежиссеры.

На втором этапе формулируется тема проекта, обсуждается его цель.

Третий этап носит подготовительный характер. Каждой группе в рамках проекта дается свой раздел:

- Тема семьи в романе
- «Скрытая теплота патриотизма»
- Духовные поиски главных героев
- «Сущность ее жизни – любовь»

Далее распределяются задачи по группам, обсуждаются пути поиска информации.

Четвертый этап представляет собой осуществление разработки разделов. Аналитики отбирают из текста произведения ключевые эпизоды, связанные с раскрытием темы. Иллюстраторы, используя ресурсы Интернет, подбирают иллюстрации известных художников к этим эпизодам. Чтецы готовят выразительное чтение отрывков из текста, а звукорежиссеры записывают их чтение. Затем продукт деятельности каждой группы соединяется с остальными в единый электронный сборник.

На всех этапах преподаватель ненавязчиво и тактично проводит мониторинг совместной деятельности.

Пятый этап – это этап практического применения проекта. На заключительном уроке по роману Л.Н. Толстого «Война и мир», используя материалы сборника, учащиеся обобщают и закрепляют изученный материал. Например, с помощью мультимедийного проектора демонстрируется на экране иллюстрация художника А. Николаева «Лунная ночь в Отрадном». Звучит звуковое сопровождение – соответствующий отрывок из текста в исполнении учащихся. Затем классу предлагается задание: определите, какова роль данного эпизода в раскрытии сущности главной героини?

На шестом этапе проводится самоанализ проектной деятельности: учащиеся анализируют положительные и отрицательные стороны своей работы.

Седьмой этап является заключительным. Подводятся итоги работы в целом, определяется значимость полученного результата.

Можно сделать вывод о том, что данный проект универсален: его можно использовать не только на уроках различного типа (на уроках ознакомления с новой темой, уроках повторения и закрепления материала, на уроках контроля), но и на других отделениях колледжа («Дошкольное воспитание», «Земельно-имущественные отношения», «Физическая культура») в курсе общеобразовательных дисциплин по предмету «Литература». Ценность созданного десятиклассниками проекта состоит и в том, что он позволяет сделать урок эмоционально насыщенным, обеспечивает на высоком эстетическом уровне наглядность, активизирует познавательную деятельность учащихся, повышает мотивации к чтению произведения, повышает качество обучения.

Метод проектов, безусловно, относится к прогрессивным технологиям и его необходимо внедрять в учебный процесс, так как он способствует формированию личности, умеющей адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни постиндустриального общества.

#### Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989.
2. Полат, Е.С. Педагогические технологии XXI века / Е.С. Полат // Современные проблемы образования. – Тула, 1997.
3. Смирнова, Н.А. Развитие форм организации обучения в педагогической теории и практике / Н.А. Смирнова. – М., 2001.



**НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
УЧРЕЖДЕНИИ. ПРОГРЕССИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.  
АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**ЛУКИНА С.Ю., ГАГАРИНА А.Б.**

Россия, г. Озёрск Челябинской обл., Муниципальное бюджетное  
образовательное учреждение Лицей № 39

Динамика развития современного общества предъявляет такие требования жизни, которые вносят неизбежные коррективы во многие сферы деятельности человека. Эти изменения требуют от нас создания механизмов обновления, её ориентации на потребности личности, общества и государства. Доступность, качество, эффективность являются основными направлениями в образовательной политике.

На фоне четко обозначенных направлений система образования переживает весьма сложный этап развития, когда необходимость перемен является очевидной, а многие технологии и методы преподавания находятся в стадии разработки. Целый ряд идей, направленных на повышение эффективности образовательного процесса уже воплощен в жизнь, но для получения однозначного ответа о результативности и пользе этих инноваций требуются годы.

В общеобразовательных учреждениях модернизация образовательного процесса решается за счет применения прогрессивных образовательных технологий, которые помогают реализовать познавательную и творческую активность школьника в учебном процессе, дает возможность повышать качество образования и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся.

В настоящее время в школьном обучении применяют самые различные современные образовательные технологии. Отметим наиболее характерные из них.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).
2. Личностно-ориентированные технологии в преподавании предмета.
3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников.
4. Мониторинг интеллектуального развития.
5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного школьника.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Выбор образовательных технологий для достижения целей и решения задач, поставленных в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» обуславливается потребностью сформировать у учащихся комплекс общекультурных компетенций, необходимых для осуществления межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации, а также обеспечивать требуемое качество обучения на всех его этапах.

Поскольку основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников и обучение практическому овладению иностранным языком, то задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения, создать необходимые условия для овладения иностранным языком, найти и выбрать такие формы и методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество.

Таким образом, проблема внедрения новых прогрессивных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку является актуальной на фоне устаревшей малопродуктивной модели обучения, поскольку позволяет изменить парадигму иноязычного образования путем вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность на изучаемом языке.

Спецификой предмета «иностраннй язык» является тот факт, что мы обучаем не столько знаниям, сколько способам деятельности, речевой, точнее речемыслительной деятельности. Поэтому выбирая те или иные педагогические технологии, мы должны учитывать необходимость:

- предоставления устной практики каждому ученику группы на всех этапах формирования навыков и умений;

- учитывать при этом индивидуальные способности и возможности учащихся;

- предусмотреть возможность эффективной обратной связи, т.е. управления учебным процессом.

На наш взгляд, наиболее адекватными данным подходам являются такие педагогические технологии, как проектная методика, компьютерные обучающие программы и Интернет-ресурсы, обучение в сотрудничестве, игра, проблемное обучение. Важно подчеркнуть тот момент, что перечисленные технологии относятся к активным мето-

дам обучения. Актуальность данных методов заключается в том, что при их использовании деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Из послушного пассивного слушателя он превращается в активного участника образовательного процесса. При этом взаимодействие учитель – ученик в ходе урока осуществляется на равных правах.

Применение активных методов и форм обучения на уроках иностранного языка способствует решению целого ряда дидактических задач: формирование навыков и умений чтения и говорения; совершенствование умения письменной речи; пополнение словарного запаса учащихся и т.д. Но урочную деятельность можно значительно оптимизировать внеурочными мероприятиями, рассматривая их как средство повышения мотивации и интереса к иностранному языку и культуре стран изучаемого языка. «Тематические недели» помогают в творческой форме реализовывать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Уникальность и актуальность данного мероприятия состоит в том, что такая форма внеурочной работы позволяет соединить в себе разнообразные образовательные технологии, а сочетание активных форм и методов обучения и воспитания служит повышению эффективности образовательного процесса. На примере проводимых учителями английского языка МБОУ «Лицей № 39» мероприятий рассмотрим возможности такого внеклассного мероприятия, как «Неделя английского языка».

Основой всех внеклассных мероприятий является коммуникативный подход, что подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию. Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним.

Внеурочная деятельность направлена на развитие и совершенствование межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. «Неделя английского языка» объединяет коммуникативные задания, предлагающие учащимся проблему или вопрос для обсуждения, причем ученики не просто делятся информацией, но и оценивают её. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей. Участие в конкурсах «Недели» с точки зрения коммуникативного подхода как нельзя лучше мотивировано: её цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта.

В 5 классах с целью углубления знаний страноведческого материала проводилась игра «Путешествие с Джоном Булем». Члены команд для решения вопросов конкурсов должны оптимально взаимодействовать, что принято называть в методике интерактивностью. Интерактивность – это «объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами». Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка.

Учащиеся 6 и 7 классов делились на команды и в игровой форме сражались за звание «The Best of the Best». Игры дополняют традиционные формы обучения, способствуют активизации процесса обучения. В сочетании с другими методами и приемами игры повышают эффективность преподавания, делают процесс обучения более интересным, способствуют успешному усвоению изученного материала, формируют навыки коллективной работы.

В качестве теоретического отступления следует отметить, что место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависит от понимания учителем функций и классификации педагогических игр. В первую очередь, следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические. По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные.

В нашей «Неделе английского языка» лингвистическая игра – приоритетное направление. Игра – увлекательное занятие. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности задания – благотворно сказываются на результатах обучения. Игровая деятельность используется:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы;
- как элемент более обширной технологии;
- в качестве урока или его участия;
- как технология внеклассной работы.

В 8 классах проводилась «Лингвистическая карусель» – мероприятие, подразумевающее деление учащихся на группы для решения творческих задач. Здесь учителю для создания максимально комфортной обстановки не обойтись без применения технологии сотрудничества. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в различных ситуациях. Дети объединяются в группы по 3-4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает весь класс, потому что совместно ликвидируются пробелы.

При разработке мероприятия «Лингвистическая карусель» к «Неделе английского языка» наши учителя активно использовали метод «ажурной ножовки» или «пилы», который обычно применяется при большом объеме материала. Например, даются 3 текста и 3 группы учащихся. Выбираются эксперты. Эксперты группы А работают над текстом № 1, группа В – над текстом № 2, группа С – работают над текстом № 3. Затем все возвращаются в свою домашнюю группу. В группах эксперты обмениваются информацией по всем трем текстам. Контроль знаний – проверяется каждый ученик по любому тексту, независимо от того, над каким текстом он работал.

В 9 классах учителя, применяя метод проблемного обучения, провели «Грамматическое казино» – это то мероприятие, на котором под руководством учителя создаются проблемные ситуации и активная самостоятельная деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, потому что требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся становится субъектом своего обучения и, как результат, он овладевает новыми знаниями, новыми способами действия.

В 10–11 классах в рамках нашей «Недели» учителями была осуществлена работа над двумя проектами по теме «Экологические проблемы» и «Спорт и здоровый образ жизни».

Метод проектов является одной из наиболее эффективных тех-

нологий, обеспечивающей личностно-ориентированный подход в обучении. Он формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий, создает языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке. Дети работают со справочной литературой, словарями, компьютером, тем самым создаётся возможность прямого контакта с аутентичным языком, чего не даёт изучение языка только с помощью учебника на уроке в классе. Этот метод создает благоприятные условия для развития самостоятельности. Например, для создания презентационной работы необходимо найти материал, пользуясь разными информационными источниками, включая Интернет. Данный вид деятельности учит школьников умению правильно отбирать материал и ориентироваться в потоке информации.

В процессе работы над проектом ученик самостоятельно планирует, создает, а затем защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Таким образом, проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании.

Во время подготовки к «Неделе» учащиеся всех классов работают над оформлением лица. Создание плакатов и стенгазет на английском языке помогает сохранить атмосферу творчества, предметную направленность и интерес школьников к проблеме, способствует активизации языкового материала.

Ответственная работа ложится на плечи 11-классников. Принцип самоуправления является для них естественным способом самовыражения и самореализации. Они активно участвовали в проведении всех этих мероприятий, ассистировали учителям, принимали непосредственное участие в проведении и планировании и разработки мероприятий и конкурсов.

Таким образом, мы можем подвести итог «Недели английского языка» – внеклассного мероприятия, призванного использовать современные инновационные технологии. Прежде всего, нам удалось повысить активность учащихся: истина, добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Активизация учебно-познавательной деятельности, поднятая на уровень творческих процессов, более всего выражает преобразующий характер деятельности. Ее творческий характер всегда связан с привнесением нового, с изменением стереотипа действий, условий дея-

тельности.

Главное – удовлетворенность деятельностью, что благоприятно влияет и на мотивы, и на способы учения, и на расположенность учащихся к общению с учителем, с одноклассниками, на создание благоприятных отношений в деятельности.

В заключение, необходимо сделать ряд выводов:

– Обучение иностранному языку – одно из важнейших направлений школьного образования. Изменяющиеся условия заставляют по-новому посмотреть на традиционную методику школьного обучения. Формирование коммуникативной компетенции как цели обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе достигается в процессе активной речевой деятельности учащихся, организуемой учителем на уроке.

– Практика показывает, что теоретические методы, положения и подходы очень редко реализуются в наших школах, притом, что наши ученики изначально сталкиваются с большим количеством трудностей, связанных с изучением иностранного языка. Зачастую, учащиеся, обладая достаточно высоким уровнем знаний иностранного языка, к сожалению, не всегда готовы и способны применить эти знания на практике, т.е. в устно – речевом общении. Очевидно, пришло время обучать иностранному языку по-новому, применяя методы и формы, которые способствуют достижению главной цели языкового образования в нашей стране – формированию поликультурной многоязычной личности, способной к межкультурному общению, т.е. диалогу культур.

– Решение этих образовательных проблем в значительной мере зависит не от государства и не от муниципальных отделов образования. Творческий, мотивированный, грамотный учитель всегда был, есть и будет решающим фактором и залогом успешного развития всей системы. Каковы бы ни были концепции модернизации и социальные требования к системе школьного образования, динамично развивающемуся обществу нужны заинтересованные, современно образованные, нравственные, предприимчивые люди. Эти люди должны уметь самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия, быть готовыми к сотрудничеству. Это мобильные, динамичные, конструктивные люди, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу отдельно взятого ребенка, группы, класса, школы, страны.

– Фактически, инновационные процессы и модернизация направлены на развитие познавательных интересов и способностей учеников, на внедрение ключевых компетенций, необходимых для даль-

нейшего самообразования. Невозможно за 11 школьных лет дать человеку запас знаний на всю жизнь. Но школа в состоянии дать ребёнку базовые ориентиры основных знаний. Школа в состоянии разработать гуманистическую направленность обучения, при которой ведущее место занимает личностный потенциал. Он предполагает учет потребностей и интересов обучающегося, реализацию дифференцированного подхода к обучению.

– Сегодня в центре внимания – УЧЕНИК, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

#### Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогических технологий / В.П. Беспалько. – М., Педагогика, 1998.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск: ООО «Лексис», 2003.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обучению / Е.И. Пассов. – М., Русский язык, 1998.
4. Полат, Е.С. Метод проектов. [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: <http://www.distant.ioso.ru/project/methproject/>
5. Полат, Е.С. Современные педагогические технологии на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: <http://matrix.e-publish.ru>.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
7. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002.



## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**ЗИМНЮХОВА А.П.**

Россия, г. Иркутск, Иркутский региональный колледж  
педагогического образования

Изменения, происходящие во всех сферах нашего общества, актуализируют новые требования к подготовке учителя. В условиях постоянно меняющейся образовательной ситуации, утратившей черты былой стабильности и жесткого регламентирования, обладающей сегодня высокой степенью вариативности, а зачастую неопределенности, от учителя требуется не только умение адаптироваться к изменчивой педагогической реальности, но и создавать новые цели, новые средства, новые возможности реализации своих замыслов. Сегодня растет спрос на инициативного и творческого педагога, способного к самостоятельному выстраиванию собственной деятельности на всех ее этапах. В силу этого перед системой профессионального педагогического образования стоит задача максимального раскрытия и развития активного преобразовательного творческого потенциала каждого студента, его качеств как личности, как субъекта деятельности, индивидуальности.

Наиболее важным условием комплексной подготовки студентов при изучении специальных дисциплин является самостоятельная работа студентов, реализация межпредметных связей и формирование содержательных обобщений, характеризующих сущность профессиональной деятельности учителя музыки в школе и музыкального руководителя в детском саду. Внеклассная работа подобная технологии мастерских, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства со студентами, направленная на погружение участников в процесс поиска, познания и самопознания.

На протяжении нескольких лет при помощи внеклассной работы идет подготовка студентов к педагогической практике и будущей работе. Это обеспечивает возможность взаимосвязи общеобразовательной, общекультурной и профессиональной подготовки студентов, создает условия для достижения необходимого уровня педагогической компетентности. Залогом успешного обучения в последующей профессиональной деятельности является развитие субъективной активности студента, его творческой самостоятельности, проживание им авторской активности. Именно здесь студент выступает автором соб-

ственной активности, его активность изобретательна и осознанна. Внеклассная работа дает возможность студентам обрести опыт деятельности, характерная для ситуации живой работы с детьми, научиться поиску и действиям, а не ожиданием готовых образов [1].

Как показали результаты, студенты, активно участвовавшие в игровых технологиях и апробировавших их на практике воспитательной работы, более готовы к творческой педагогической деятельности, умеют найти оптимальное место действия в процессе обучения и на практике.

Вхождение студентов колледжа в профессиональную деятельность можно определить в виде этапов:

I этап 1 курс – «Погружение в профессию».

II этап 2 курс – «Познание профессии».

III этап 3 курс – «Освоение профессии».

IV этап 4-5 курс – «Реализация себя в профессии».

Для студентов, будущих учителей музыки, музыкальных руководителей детских садов, профессиограмма должна помочь определить оптимальный круг знаний, навыков и умений, способностей и качеств, необходимых для музыкального воспитания детей, должна стать руководством в его классной и внеклассной работе, способствовать развитию его самообразования и творческого роста. Для студентов иногда существуют трудности при взаимодействии, вступлении в диалог и его ведении. Некоторые студенты испытывают психологический барьер: страх показаться смешным, неумение владеть собой, неумение работать с содержанием, трудности восприятия, анализа различных точек зрения, выделение главного, неумение заинтересовать, создать творческую атмосферу. Поэтому с первого курса идет работа, направленная по навыкам самобытного, художественно-образного мышления, воображения, умения воплощать и пробуждать творческие способности студентов.

Возраст студентов, поступающих в колледж – возраст социализации, «вращение» в мир человеческой культуры и общественных ценностей. Особенность социализации для сегодняшних студентов состоит в том, что нет единых ориентиров, помогающих этой социализации; нет принятой и одобренной сверху системы ценностей; необычайно велико разнообразие социальных групп, высока неопределенность критериев принятия и понимания жизненных ценностей той или иной группой. Поэтому нам представляется важным создать условия для приобретения студентами опыта социализации в ситуации плюрализма мнений и множественности истин. На уроках фортепиано в полугодии проходят шесть произведений по слушанию музыки, идет

накопление репертуара для практики в детском саду и в школе. Студенты получают задание – создать сказки-развлечения в детском саду или для младших школьников. Данные внеклассные мероприятия проводятся 1 раз в два месяца. На занятиях создаем творческую атмосферу, вовлекаем участников занятия в ход игры, овладеваем всем спектром правил и навыков диалогового взаимодействия.

Занятия по внеклассной работе заключают в себе благоприятные многообразные возможности для проявления самобытного художественного образного мышления, воображения, умения воплощать и пробуждать творческие способности студентов. Задачи занятий: собрать интересные идеи, пополнить копилку для будущей работы.

Будучи по своей сущности и культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Получая различные задания на занятиях во внеклассной работе: например, составить сказку, модуль, используя произведения по слушанию музыки, студенты выполняют важнейшие задачи обучения:

1. Развитие инициативы и самостоятельности будущего учителя, подготовка его к активной профессиональной деятельности;
2. Умение работать с литературой;
3. Умение собрать копилку для будущей работы;
4. Изготовить пособие;
5. Проработка справочного материала;
6. Доходчивость, логичность, теоретическое обоснование, знакомство с опытом других педагогов, работающих с детьми;
7. Самоанализ и самооценка;
8. Углубление знаний в области педагогики и психологии;
9. Умение использовать сказки на практике в соответствии с возрастом.

Все это является условием для развития профессиональных навыков.

Работая с детьми на практике в детском саду и на практике в школе при использовании сказок, студенты наблюдают за особенностью творческого развития детей раннего возраста, за музыкальным развитием (совершенствование музыкального слуха, певческих навыков, ритма, памяти, совершенствование двигательных способностей, координации движений). Важность этой работы в том, что у студентов появляется огромное желание работать с малышами и стремление к творческому подходу к работе.

На одном из конкурсов победителями стали студенты Никифорова Екатерина – 3 курс и Сергеева Маша – 3 курс.

У Никифоровой Е. была сказка «Бал старинной музыки».

«В некотором царстве, в некотором государстве жил король. У него была прекрасная дочь Аннушка, добрая приветливая, милая. Она с детства любила танцевать. Из маленькой хорошей девочки она выросла в юную принцессу, но осталась такой же веселой доброй певуньей-плясуньей (играет чешскую пьесу «Аннушка»). Король стал думать о том, как найти для своей Аннушки достойного жениха. И однажды он устроил большой бал, послав гонцов в разные страны с приглашением кавалеров посетить королевский дворец. Первыми на бал приехали Менуэт и Экосез, а затем стали собираться гости, среди которых были многие другие кавалеры.

Увидев прекрасную принцессу, между молодыми людьми завязался спор, кто из них лучше? Первым начал Менуэт: «Самый галантный танец, конечно я. Меня танцевали все европейские страны. Я был самым главным танцем. А родился я в XVII веке в провинции Франции Пуату. Был я сначала простым хороводным, но этого я не стесняюсь. Но потом меня пригласили на бал, и сам король меня танцевал» (Исполняет «Менуэт» Адлер).

Потом спор подхватил Экосез: «А я в переводе с французского означаю шотландский и появился я на бал с конца XVII века» (Исполняется Экосез).

Лишь один Контрданс стоял в сторонке и внимательно слушал спор. Принцесса заметила юношу, который стоял в одиночестве с задумчивым лицом. Она почувствовала его взгляд и решила подойти к нему. Они улыбнулись друг другу. Юноша представился ей: «Меня зовут Контрданс. Я танцевал на балах XVIII века. Меня редко называли английским. По происхождению я английский сельский танец». И он пригласил ее на свой танец (играет Контрданс).

Они танцевали, забыв обо всем на свете. Гости любовались молодой парой. Пара танцевала, и тут кто-то из гостей заметил спящего старичка в сторонке. Его разбудили. «Я тоже пришел свататься» – сказал старик. Из уважения к его старости ни кто не засмеялся, а все внимательно стали слушать. «Меня зовут Тамбурин. Я жил в XI веке, но и постарел же я. родился я на юге Франции. В то время я был очень популярным народным танцем. Мои танцы сопровождал инструмент, который тоже назывался Тамбурин. Это как небольшой барабан, и звучал он всегда вместе с флейтой». И хотя Тамбурин был очень старым, но все как красиво и элегантно он танцует.

Бал подходил к завершению, как вдруг открылась дверь и элегантная юная особа вбежала в зал и крикнула: «Подождите завершить бал, я приехала из Чехии, меня прислал принц. Я хочу рассказать о нашем танце, который танцуют у нас на балах и вечеринках. Наш танец побывал на балах во многих странах, а теперь давайте образуем пары и будем танцевать наш задорный танец – Польку». Гости подхватив друг друга стали танцевать Польку. Всем было весело и радостно (Исполняется Полька).

Вот такая история произошла в некотором царстве, государстве.

Сказка была поставлена для младших школьников, сопровождалась иллюстрациями, пением, танцами.

Следующая сказка называлась «Сказка о добрых гномах».

Программа была по слушанию музыки:

1. И. Беркович «На опушке».
2. А. Абрамов «Марш веселых гномов».
3. Я. Сен-Люк «Бурре».
4. Н.Д. Шостакович «Вальс».
5. Т. Салютинская «Спят игрушки».
6. Г. Гладков «Колыбельная».

В одном сказочном королевстве, как обычно начинался добрый, ласковый и нежный день. Добрый – потому, что все были добры, ласковый – потому, что все были ласковы, а нежный – потому, что солнышко каждое утро всем дарило свои лучики. В лесу улыбок, на опушке начиналась веселая и радостная жизнь. Просыпались птицы, зайчата, медвежата, ежата, но раньше всех просыпались гномы. Солнышко любило будить своих друзей. Гномики просыпались как дети: один вставал очень быстро – как солдат, другого приходилось будить всем вместе. Рядом с их домом была опушка, и в окна их спальни было ее видно. И поэтому, проснувшись, они наслаждались красотой раннего утра и пением птиц (играет «На опушке»). Гномики находились на службе у королевы, поэтому каждое утро под свой веселый марш 7 братьев строились, и шагали в лес (марш веселых гномов). А служба была не легкая, они помогали всем: поднимали упавших, находили пропавших, чистили пруд, строили дома, освобождали лес от завалов. Так проходил их день. Зато вечером, после ужина к гномикам в гости приходила принцесса Агнес. Она любила устраивать веселые вечера. Вечер открывался любимым французским танцем – Бурре. Все любили этот танец за его четкий ритм и неожиданные скачки (исполняет Бурре). Весь вечер они смеялись, веселились, танцевали. И вот уже поздно, маленький бал заканчивался самым очаровательным танцем в мире – Вальсом, ведь у этого танца было много родственников в

разных странах: в Германии – Лендлер, в Чехии – Фуриант, во Франции – Вольт (играет Вальс). Казалось гномики уже большие, но у них была детская привычка. Перед сном они укладывали спать свои игрушки: мячики, куклы из шишек, листьев, веточек (играет «Спят игрушки»). Потом самый старший гном пел всем колыбельную, и только когда все засыпали, сам ложился спать. (Исполняется «Колыбельная»).

Вот так и закончился этот обычный и необычный день».

Эта сказка была поставлена на практике в детском саду в старшей подготовительной группе.

Занятия, проводимые во внеклассной работе, интересны для студентов всех курсов. Эмоциональное пробуждение личности, превращение студента в основное действующее лицо процесса обучения. Сбор интересных идей и создание своей копилки для будущей работы.

#### Литература

1. Астафьев, Б.О. Музыкально-творческие навыки у детей / Б.О. Астафьев // Избранные статьи: сб. – Л., 1973.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1997.
3. Кабалецкий, Д.Б. Как рассказать детям о музыке / Д.Б. Кабалецкий. – М., 1977.
4. Поркас, Э.М. Музыка как воспитательная проблема / Э.М. Поркас. – М., 1999.

## СТИЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**ИВАНОВА О.С.**

Россия, г. Троицк Челябинской обл., Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 13

Последние два десятилетия система школьного образования России претерпевает реформы, цель которых – создать из школы не просто современную ступень образования детей, но ещё и ключевой элемент социализации личности к дальнейшей жизни в обществе.

Сегодня мы можем увидеть школы различного профиля, гимназии, лицеи. Внутри общеобразовательного учреждения – зачастую уже специализированного – реализуются системы профилизации обучающихся в старших классах. Это даёт более широкие возможности в

плане индивидуального подхода к обучению, социализации обучающихся. Достижение поставленных перед современной школой целей было бы невозможно без развития педагогических парадигм.

Анализ представленных в педагогической науке и практике подходов к обучению позволяет увидеть эволюцию типов взаимодействия между обучаемым (учеником) и обучающим (учителем) [6]. Долгое время доминантой большинства педагогических теорий выступал личностно-ориентированный подход к обучению, основанный на личностно-субъектном взаимодействии. При этом ученик характеризовался как личность, а учитель как субъект обучения. Современные педагогические теории, представляющие альтернативу личностно-ориентированному подходу, предполагают личностно-личностный тип взаимодействия, который стал основой стилевой педагогики.

Стиль учебной деятельности – понятие, ставшее одним из базовых в рамках стилевой педагогики (наряду со стилем мышления, стилем познания и некоторыми другими). Рассмотрим его содержание. Наиболее традиционными для педагогической науки и, как следствие, наиболее глубоко изученными являются такие входящие в данный термин понятия, как «учение» и «деятельность».

«Учение – процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты учения – элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки)» [1]. Таким образом, процесс учения уже подразумевает деятельность, её виды. Мы можем говорить о том, что сами понятия «учение» и «деятельность» изначально глубоко взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Исследования в данном направлении привели к появлению и детальной разработке понятия «учебная деятельность».

Учебная деятельность рассматривалась исследователями и как психологическое, и как педагогическое понятие. Наиболее распространённую педагогическую трактовку, получившую впоследствии широкое развитие, представили Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов. В их теории «учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение... теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков...» [3].

Параллельно с разработкой понятия «учебная деятельность» изучается «стиль деятельности». Так Е.П. Ильин рассматривает сущность понятия «стиль» и его взаимосвязь с различными видами деятельности человека [5]. А так как сущность учения неотделима от деятельности в самых различных её видах, логичным явилось обращение к новому педагогическому термину «стиль учебной деятельности». Сегодня в широком смысле под стилем учебной деятельности пони-

мается система индивидуальных приёмов и способов решения учебно-познавательных задач, определяемых комплексом природных особенностей человека. Это понятие стало одним из основополагающих элементов стилевой педагогики и теоретической основой для разработки различных классификаций стилей учебной деятельности, рекомендаций по его практическому применению.

Так в 2011 году нами были предложены рекомендации по выбору профиля обучения, основанные на особенностях учебной деятельности учеников 9 класса [4]. Данный вопрос мы рассматривали в рамках функционирования МБОУ «Лицей № 13» г. Троицка Челябинской области, в котором реализуются три профиля обучения для старшего звена: химико-биологический, физико-математический и психолого-социальный.

Для оценки индивидуальных особенностей личности, реализующихся в процессе учебной деятельности, мы провели ряд констатирующих экспериментов среди учащихся профильных классов МБОУ «Лицей № 13» г. Троицка (2008 – 2009, 2009 – 2010, 2010 – 2011 учебные годы; в исследовании приняли участие 126 учащихся 10 – 11 классов трёх заявленных профилей).

Общую схему констатирующего эксперимента можно представить в виде следующих этапов: I – определение типа мышления (выявлялась склонность к логическому или эмпирическому стилю учебной деятельности); II – определение учебного стиля (выявлялся уровень конкретности (К) – абстрактности (А) и последовательности (П) – разбросанности (Р) стиля учебной деятельности); III – определение стиля мышления (выявлялась склонность к аналитическому, синтетическому или реалистическому стилю учебной деятельности); IV – анализ полученных данных.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: тест П. Торренса «Определение функциональной асимметрии полушарий»; методика определения учебных стилей А. Грэгорка; опросник «Стиль мышления».

После получения результатов I – III этапов был проанализирован уровень успеваемости учащихся по профильным предметам. Обозначим учебные предметы, успеваемость по которым мы использовали при сопоставлении: для химико-биологического профиля – химия, биология, биохимия; для физико-математического профиля – математика, физика, биофизика; для психолого-социального профиля – психология, история, обществознание (учитывались итоговые оценки учащихся по указанным предметам за 9 и 10 классы). Успеваемость по данным предметам мы сравнили с первоначальной самостоятельной



оценкой учащихся, характеризующей соотношение объективных (способности, склонности) и субъективных (социальных) факторов, повлиявших на выбор профиля. Данное сопоставление показало, что учащиеся, выбирающие профиль соответственно своим способностям, имеют более высокие показатели по профильным предметам. А продемонстрированные такими учащимися типы мышления, учебные стили и стили мышления позволили нам выявить соотношения, обобщённые и представленные в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость между психологическими категориями и профилем обучения

№ п/п	Типы мышления	Преобладающий учебный стиль	Стили мышления	Предпочтительные профили обучения
1	Левополушарное	КП/АП	Аналитический	Физико-математический
2	Смешанный тип мышления с преобладанием левого полушария	КП/АП	Синтетический, аналитический	Химико-биологический, физико-математический
3	Интегрированный тип мышления с преобладанием левого полушария	АП	Синтетический	Химико-биологический, физико-математический
4	Интегрированный тип мышления с преобладанием правого полушария	КР	Синтетический	Психолого-социальный, химико-биологический
5	Смешанный тип мышления с преобладанием правого полушария	АР/КР	Реалистический, синтетический	Психолого-социальный, химико-биологический
6	Правополушарное	АР/КР	Реалистический	Психолого-социальный

Данные результаты могут быть использованы при определении стиля учебной деятельности учащихся, их предрасположенности к тому или иному профилю обучения, что поможет сделать выбор профиля более осознанным и обоснованным. Кроме того, полученные факты и выявленные сопоставления могут быть применены педагогами для разработки наиболее эффективных методик преподавания с учётом стилей учебной деятельности учащихся различных профильных классов и подгрупп.

## Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Дмитриев, Г.Д. Всем сёстрам по серьгам: Или учебный стиль ученика / Г.Д. Дмитриев // Педагогические технологии. – № 5. – 1998. – С. 212–216.
3. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: учеб. для студентов высш. и сред. заведений / И.В. Дубровина. – М.: Сфера, 1997. – 526 с.
4. Иванова, О.С. Оценка познавательного стиля учащихся лица в условиях профильного самоопределения / О.С. Иванова // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – № 9 (79). – 2011. – С. 72–76.
5. Ильин, Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – № 6. – 1988. – С. 85–94.
6. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики в условиях модернизации образования: монография / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2008. – 162 с.

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У СТУДЕНТОВ БЕЗ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**КИРИЛЛОВА С.С.**

Россия, г. Иркутск, Иркутский региональный колледж  
педагогического образования

Реформы, проводимые в системе Российского образования, предусматривают совершенно иные требования к подготовке будущих конкурентоспособных специалистов. Подготовка педагогических кадров нового типа становится необходимым условием не только образовательного пространства, но и всей отечественной культуры. Профессиональный облик современного педагога, его компетентность формируются, в первую очередь, в системе педагогического образования.

Сегодня средние специальные учебные заведения в отечественной системе музыкального профессионального образования занимают одно из ведущих мест. Существующие в нашей стране традиционные принципы ранней профессионализации предполагают, что именно среднее профессиональное образование формирует у будущего музы-

канта достаточный комплекс творческих и практических навыков, составляющих основу для начала самостоятельной трудовой деятельности и проявления своих творческих успехов.

Одной из ключевых задач музыкальной педагогики является формирование музыкального слуха как основы музыкального воспитания.

Музыкальный слух включает в себя множество компонентов. Все они направлены на восприятие различных сторон музыки (звуковысотной, ритмической, динамической, тембровой). В связи с этим выделяют различные виды музыкального слуха: мелодический, гармонический, полифонический, темброво-динамический и чувство формы [1].

Развитый музыкальный слух необходим при чтении с листа, подборе по слуху, соответственно является основополагающим в музыкально-исполнительской деятельности, в процессе сольного исполнения, аккомпанирования, импровизации, восприятия музыки и т.д.

На сегодняшний день в практике обучения накоплено большое количество различных методик по развитию музыкального слуха. Тем не менее, стройной и целостной теории развития музыкального слуха, по существу, нет. Педагогическая наука располагает лишь результатами ряда исследований в области музыкальной одаренности, а также отдельными наблюдениями в рамках работ более широкого профиля [6]. Так, в профильной литературе даются рекомендации для развития отдельных способностей, входящих в общую структуру музыкальности. Эти методы и приемы направлены на выявление и совершенствование природных задатков с целью решения воспитательных задач, направленных на общее и музыкально-эстетическое развитие.

Сюда относят технологии воспроизведения нотного письма певческим голосом с опорой в обучении на практику пения *a`cappella*; воспроизведение нотного письма в единстве с интроспективным осознанием учащимися певческих действий (голос, распев, тон, протяжность, длительность, дыхание, тембр, ритм, звуковысотность и др.); опору на индивидуальность учащегося, его природные способности и реальный музыкально-исполнительский опыт; сочетание наглядного и слухового метода; совместную творческую деятельность педагога и студентов [4].

Исследования ученых акцентируют внимание на то, что сознательная работа по усвоению слуховых навыков активно проходит в собственном интонировании, поскольку это действие легче организуется. В целом же развитие музыкального слуха опирается на закономерность, в основе которой процесс формирования слуховых пред-

ставлений переходит из интонирования в слуховой анализ и обратно, не закрепляясь за одной из этих форм.

Наибольшей известностью в данном ключе пользуется так называемый фонопедический метод В.В. Емельянова [2]. Он определяется как процесс, происходящий в координационно-тренировочной сфере воспитания голоса с использованием творческого, эмоционального, игрового компонентов.

Этот метод включает в себя комплекс упражнений, направленных на осознание действия мышц, участвующих в голосообразовании и формирование навыков управления этими мышцами, осознание связи действия разных механизмов голосообразования с различными энергетическими затратами, формирование связи действия голосообразования с объемно-пространственными и эмоционально-образными представлениями о высоте отдельных тонов и интервалов.

На практике указанные методы и приемы действуют комплексно. Все зависит от методической установки педагога.

Взаимосвязь методов преподавания предполагает введение различных видов деятельности на уроках музыки. Особенно наглядно это проявляется в процессе музыкального воспитания, где не стоит задача обязательного приобретения технических исполнительских навыков [7]. В музыкально-педагогических колледжах разнообразие видов музыкальной деятельности рассредоточено между предметами учебного плана: сольфеджио, теория музыки, вокал, музыкальная литература, музыкальный инструмент и др.

Нельзя забывать о том, что важным требованием современного музыкального образования является индивидуальный подход к обучающимся, который предполагает соответствие объема учебной нагрузки и уровня сложности изучаемого материала их индивидуальным возможностям и способностям. Здесь существенное значение уделяется предварительной музыкальной подготовке студентов.

На музыкальное отделение педагогического колледжа нередко поступают абитуриенты, не имеющие базовой музыкальной подготовки. Важную роль в эффективном построении процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся в данном случае играет диагностика музыкального слуха. Традиционное развитие слуха названной категории студентов происходит в процессе обучения путем начального приобретения теоретических знаний. Упражнения для начинающих должны быть несложными, чтобы внимание учащегося сосредоточилось на технике голосообразования [3].

Для развития музыкального слуха студентов без базовой подготовки необходимо создать определенные условия. Важнейшее значе-

ние придается опыту музыкальных впечатлений, который осуществляется при участии музыкально-слухового аппарата [5]. Естественно, развитие музыкального слуха протекает индивидуально, встречаются отдельные студенты, не поддающиеся проявленным усилиям со стороны педагога. Поэтому первостепенная задача преподавателя – пробудить в учащих активный интерес к музыке, желание проявлять себя в музыкально-творческом плане (импровизации, художественно-поэтическом творчестве, игре на музыкальных инструментах, танцах).

Таким образом, знание и использование различных методов и приемов решает проблему развития музыкального слуха и голоса студента, если педагог находит грамотные пути воздействия на учащихся и использует индивидуально-дифференцированный подход в обучении.

Современные методики позволяют научить студентов слышать и слушать себя, осознавать и контролировать свою певческую природу, владеть методами и приемами, снимающими мышечные и психологические зажимы.

Эффективность развития музыкального слуха будущих учителей музыки и музыкальных руководителей зависит от разработки индивидуального комплекса методов и приемов для каждого студента, в зависимости от уровня его базовой подготовки, на основе теоретического и практического моделирования взаимосвязей между дисциплинами профильной направленности.

#### Литература

1. Асафьев, Б.В. Интонация / Б.В. Асафьев. – М.: Музгиз, 1947.
2. Емельянов, В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: Методические рекомендации для учителей музыки / В.В. Емельянов. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-е, 1991.
3. Ирхен, И.И. Некоторые аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта / И.И. Ирхен // Модернизация профессиональной подготовки педагога-музыканта. Вып.2. – 2004.
4. Критская, Е.В мир музыки через интонацию: [К 100-летию со дня рожд. Д.Б. Кабалевского] / Е.В Критская // Иск. в школе. № 3 – 2004.
5. Стулова, Г. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. Стулова. – М., 2008.
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1947.
7. Трудков, А.М. Теоретические проблемы профессиональной компетентности учителя музыки / А.М. Трудков // Вопросы музыкального образования в педагогическом вузе: сб. науч. тр. – Мурманск, ГПУ, 2003.

# АКТУАЛЬНОСТЬ ВАРИАТИВНОСТИ ПРОГРЕССИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

СУЛЯГИНА Н.К.

Россия, г. Похвистнево Самарской обл., Губернский колледж

Хорошее начало не мелочь, хоть начинается с мелочи.  
Воспитание – дело трудное, и улучшение его условий –  
одна из священных обязанностей каждого человека, ибо  
нет ничего более важного, как образование самого себя и своих ближних.  
Сократ

В настоящее время ответственность за подготовку востребованного специалиста в равных долях лежит и на образовательном учреждении и на самом обучающемся. Недаром знаменитый полководец А. Суворов часто говорил, – «трудолюбивая душа должна всегда быть занята своим ремеслом и частые упражнения для нее столь же живительны, как обычные упражнения для тела. Послушание, обучение, дисциплина, чистота, здоровье, опрятность, бодрость, смелость, храбрость – победа».

И сегодня эти слова отражают главное, ведь каждый обучающийся должен обладать навыками проектирования образовательной среды. Данные навыки должны совершенствоваться в процессе обучения и формировать у обучающегося собственные взгляды на содержание своего обучения, они самостоятельно определяют траектории движения, т.е. образовательный маршрут в своей проектной деятельности.

Существует ряд подходов в проектной деятельности:

– проектно-целевой подход: организация проектирования в соответствии с заданной целью – целевая подготовка специалистов по заказу работодателя;

– проектно-модульный подход, используют при проектировании модульных образовательных программ (об этом подходе ниже поговорим подробнее);

– проектно-программный, когда реализуется комплекс проектов в рамках единой программы.

Педагогическое проектирование – многогранная педагогическая деятельность, позволяющая преобразовывать постоянно меняющиеся условия процесса воспитания и обучения.

Великий Руссо считал, что «секрет воспитания заключается в умении добиться того, чтобы телесные и умственные упражнения всегда служили отдыхом одни, для других». Деятельное развитие личности Цицерон считал очевидным: «ум человеческий, всегда стремится к

какой – либо деятельности и ни при каких обстоятельствах ни терпит покоя. Человеческий ум воспитывается учением и мышлением. Труд часто является отцом удовольствия», трудно с этим не согласиться и сегодня.

Образовательное проектирование может быть реализовано при использовании важных принципов:

- прогностичности, т.е. ориентации на будущее состояние объекта;
- пошаговости – постепенный переход от замысла к формированию, образа цели;
- нормирования – регламентирование всех процедур проектной деятельности;
- обратной связи – анализ результативности и коррекция действия;
- продуктивности – ориентирован на обязательное получение конкретного результата, имеющего прикладную значимость;
- адекватности результатов проектирования;
- саморазвития – развитие участников процесса проектирования и стимулирование развития новых форм проектирования.

«Никогда не бывает больших дел – без больших трудностей. Не дело создано для мысли, а мысль создана для дела», считал Цицерон.

Проектирование образовательных технологий имеет четыре составляющих:

- 1) процесс разработки – теоретическое обоснование создаваемой технологии: анализ тенденций, научных подходов к их решению; выработки технологических процедур;
- 2) разработка методического инструментария (методы, средства, формы, технологии);
- 3) подбор и составление методик оценивания результатов реализации.

Инновационные педагогические технологии многогранны, разнообразны:

проектная деятельность; модульное обучение; информационные технологии; мастер-класс и т.д.

Каждый преподаватель выбирает для себя то, что ему ближе, поэтому у каждого преподавателя «своя любимая», чаще применяемая технология. «Три пути у человека, чтобы разумно поступить. Первый, самый благородный, – размышление; второй, самый легкий, – подражание; третий, самый горький, – опыт, считал Конфуций. Не происходит изменений лишь с высшей мудростью и низшей глупостью», все остальное меняется.

«Дело стоит рядом со стоящим, идет за идущим, творит с творящим. Оно следует за нами подобно тени. Все наши дела, мысли и речи следуют за нами – творите же добро» (Рескин).

В своей деятельности автор использует технологии проектной деятельности, результаты которой были представлены ранее (IX, X, XI, XII конференции). В этом учебном году, работая по Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения, применяю технологию модульного обучения, поэтому, имею уже некоторый опыт, с которым хочется поделиться.

Сегодня необходим такой подход, при котором ученик будет учиться сам, учитель будет мотивировать, организовывать, консультировать, корректировать, контролировать, оценивать. Автор большое внимание уделяет развитию у обучающихся стремление к самостоятельной работе, взаимно- и самоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению добывать знания не только в учебниках, но и дополнительных источниках, обобщать, делать выводы. «Тот кто учится, не размышляя, впадает в заблуждение; тот, кто размышляет, не желая учиться, окажется в затруднении», считал Конфуций. Поэтому необходимо каждого обучающегося приучить к мысли, что «решающую роль в работе играет не всегда материал, но всегда мастер». Каждого стремлюсь воспитать, научить, сделать компетентного специалиста, способного решать различные не только профессиональные, но и психологические, межличностные и другие задачи. Компетентностный подход позволяет достигать поставленных результатов образовательного процесса. Автором были разработаны профессиональные модули по профессии «Повар, кондитер». Конечно много нерешенных проблем, но хочется создать базу данных наработок по профессиональным модулям (копилку творческих идей). Пастернак считал «цель творчества – самоотдача, а не шумиха, не успех», поэтому, объединив все достигнутые результаты каждого можно найти много «рациональных зерен».

Сегодня необходимы методы активного обучения, которые позволяют всесторонне развивать человека и обеспечивают включение всех обучающихся в активное взаимодействие и общение в процессе познавательной деятельности. Значительное время обучающиеся тратят на исследовательскую деятельность, творчество, размышление, структурирование полученного ими не только теоретических, но и практических навыков, умений, что является важным компонентом эффективной образовательной программы. Формирование компетенций невозможно осуществить без организационных форм учебной деятельности.



Одним из значимых этапов изучения профессионального модуля является самостоятельная работа обучающихся, которую необходимо планировать заранее. Автор разработал «Карту самостоятельной работы обучающегося» по каждому модулю на весь курс обучения (10 месяцев).

В конце обучения собирает портфолио каждый и видит результат своей деятельности.

Такой подход позволяет осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов, способных решать технологические задачи, развивать творческое мышление, строить алгоритм решения каждой конкретной профессиональной проблемы.

Подведем итог: в современном обществе значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается с ростом влияния человеческого капитала. Поэтому концепция модернизации российского образования предусматривает структурные преобразования в рамках квалификационной подготовки конкурентоспособных специалистов различных уровней.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**МАКСИМОВА Е.Л.**

Россия, г. Санкт-Петербург, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 65 с углубленным изучением французского языка

Современный заказ общества на образовательные услуги претерпевает множество изменений. Одним из таких изменений является требование к реализации компетентностного подхода в процессе обучения, то есть от педагогов требуется научить детей тем знаниям, обучить тем умениям и развить те навыки, которыми современный ученик сможет воспользоваться в своей дальнейшей жизни. Отличительные изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его, по словам И.А. Зимней, на «свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов». Жак Делор в докладе международной комиссии по образованию, сформулировал «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться

делать, научиться жить вместе, научиться жить, определив по сути основные глобальные компетенции.

На сегодняшний день в России уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций (Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской). Разработкой данной проблемы занимаются российские исследователи: П.П. Борисов, Н.С. Веселовская, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Н.А. Переломова, Т.Б. Табарданова, И.Д. Фрумин, Г.А. Цукерман и др., и зарубежные ученые: Р. Барнетт, Дж. Равен (Великобритания), В. Вестера (Голландия).

Современная начальная школа не может оставаться в стороне от процессов модернизации образования. Начального звена школы, как важного и неотъемлемого этапа образования личности, касаются все мировые тенденции и инновации: личностно ориентированный подход, информатизация, интеграция и другие. К числу таких тенденций относится и компетентностный подход, появление которого связано, прежде всего, с кризисом образования, состоящим в противоречии между программными требованиями к ученику, запросами общества и потребностями самой личности в образовании.

В эпоху Интернета формальные знания человека перестают быть значимым капиталом. Современное информационное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями, умениями и навыками является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. От человека требуются умения ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания, обладать такими качествами, как универсальность мышления, динамизм, мобильность.

Естественно, что реализовываться данный подход должен уже в начальной школе. Однако большинство школьных программ, используемых в современной начальной школе, создавались до появления компетентностного подхода.

Идея компетентностного подхода – один из ответов на вопрос, какой результат образования необходим личности и востребован современным обществом. Формирование компетентности учащихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего

увеличения объема информации, подлежащей усвоению. Речь идет о компетентности как о новой единице измерения образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

Сущностью данного подхода является формирование у учащихся обобщенных надпредметных умений, представляющих собой интегральные характеристики качества их подготовки, связанных со способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного межпредметного круга вопросов.

В начальной школе компетентностный подход реализуется путем формирования у школьника системы ключевых компетенций, составляющих его субъективный опыт. Формирование субъективного опыта происходит посредством усвоения культуросообразного содержания начального образования, представленного в различных сферах социального опыта: предметных и надпредметных знаний (результат: «Я знаю»);

- предметных и общепредметных умений («Я умею»);
- творчества («Я создаю»)
- и в эмоционально-ценностной сфере («Я стремлюсь»).

Содержание образования в русле компетентностного подхода может рассматриваться как социально-культурный опыт человечества в процессе перехода в собственный опыт личности. Этот процесс осуществляется в специально организованной образовательной среде – многомерном психолого-педагогическом, социальном и физическом пространстве начальной школы.

На уровне начальной школы компетенции учащихся можно рассматривать как систему универсальных общеучебных качеств и способностей, а также стремление и готовность осмысленно применять их на практике. Целью и результатом усвоения содержания образования является развитие опыта личности младшего школьника, определяющегося системой ключевых компетентностей в различных областях социального опыта.

Введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога.

– Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение учащимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный

результат. Меняются так же и подходы к оценке – в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся.

– Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий – обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу учащихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений.

Современный урок предполагает видение учителем развивающего потенциала урока: развитие проблемно-творческого, критического мышления учащихся, формирование предметных, надпредметных, ключевых образовательных компетенций, развитие их эмоциональной и мотивационной сферы. Знание – не самоцель, а средство для самоопределения человека в мире, способ вхождения ребёнка в культуру и осознания им себя в культурном пространстве – вот то, к чему стремится современный учитель

Поэтому измениться должны и механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение. Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести ученика в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным и в том и в другом. Это поможет учащемуся затем самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни.

Рассматривая образование как деятельность, мы учитываем двухсторонний характер обучения, при котором происходят изменения как в ученике, так и в учителе; в процессе взаимодействия приобретается способность к осмыслению собственной жизни и определению отношения к миру как таковому. Таким образом, происходит активное субъект-субъектное взаимодействие педагога и ученика, «их ценностно-смысловые обмены и связанные с ними трансформации». Взаимодействие ученика с учителем, одноклассниками позволяет ему не только актуализировать имеющиеся внутренние потенциалы, но и восполнять их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом планах. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков ученика с их выражением у других людей, что выступает основой для самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. В контакте с педагогом ребенок обретает опыт общения, «учится улавливать, принимать и отторгать». «Именно здесь, в этом сложном процессе, осущес-

ствляется вхождение растущего человека своей деятельностью в социальный мир».

Главным видимым признаком использования компетентностного подхода, его отличительной особенностью в реализации учебного процесса является отход от технологий трансляции знаний к технологиям, ориентированным на продуктивный творческий процесс.

Формирование общеучебных умений и навыков в 1 классе только начинается, но от их качества зависят учебные успехи ребенка в последующих классах. Эти умения дают ключ к саморазвитию и самообразованию школьника, обогащению его творческой самостоятельности. Общеучебные умения и навыки, которыми овладел первоклассник, представляют для него активный способ самоутверждения. Ребенок чувствует себя полноценным школьником, его не пугают учебные трудности. Он уверен в себе, своих силах, полон желания учиться. Для того чтобы каждый ученик достиг определенных результатов, учителю необходимо соблюдать систематичность и этапность в этой кропотливой работе.

Компетенции школьника не сводятся только к знаниям и умениям. Быть компетентным значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Смысл современного образования и воспитания заключается в развитии у учащихся способности, прежде всего, адаптироваться к новым условиям жизни, критически оценивать и находить пути решения возникающих проблем, анализировать ситуацию, адекватно изменять свою деятельность, уметь владеть средствами коммуникации, добывать информацию и эффективно использовать ее. Этому школа должна учить с самых первых шагов, как только ребенок переступил порог школы.

Однако реализация и достижение планируемых результатов в ходе учебного процесса не происходят автоматически, напротив, требуется серьезная и трудоемкая работа учителя по организации и выстраиванию учебного процесса, отвечающего общей идеологии стандарта.

Вступившие в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения для начальной школы призваны реализовать компетентностный подход к обучению.

#### Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

2. Зимняя, И.А. Компетентность человека новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – М., Уфа, 2003.

3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**МАСЛОВА Л.В.**

Россия, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.,  
Муниципальное бюджетное образовательное  
учреждение средняя общеобразовательная школа № 2

В настоящее время в системе среднего образования отсутствует единая методика и система целенаправленной профориентационной работы с учащимися, которая должна помочь им в профессиональном самоопределении. Данный факт говорит об отсутствии взаимосвязи между сферой образования и профессиональной деятельностью. Российский рынок труда сегодня нуждается не в профессионалах узкого профиля, а в мобильных, готовых к быстрой смене области профессиональной деятельности личностях, создающих при необходимости свою собственную профессиональную нишу. Для формирования таких качеств необходимо сделать процесс профессионального самоопределения более широким, включающим в себя помимо профессиональной и другие области самореализации человека (семейную, политическую, религиозную, и др.)

Опираясь на заключение Совета Европы, в резолюциях которого определено, пять групп ключевых компетенций, формирование которых необходимо осуществлять в средних образовательных учреждениях: политические и социальные; межкультурные; коммуникативную; социально-информационную; персональную, Концепция модернизации российского образования подчеркивает необходимость формирования ключевых компетенций учащихся, характеризующихся широким спектром использования, универсальностью.

В нормативных документах Министерства образования и науки Р.Ф. компетенция определяется, как способность применять знания,

умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Основные детерминанты, влияющие на профессиональное самоопределение, психологи объединяют в две группы: субъективные и объективные.

Субъективные детерминанты: интересы, способности, уровень интеллекта, особенности темперамента и характера.

Объективные: уровень подготовки, состояние здоровья, информированность о мире профессий, образовательный уровень родителей, социальное окружение.

Процесс профессионального самоопределения (по Гинзбергу) имеет три стадии:

Стадия фантазии (первые 11 лет жизни).

Гипотетическая стадия (11–17 лет).

Реалистическая стадия (от 18 лет и старше).

Стадия фантазии характеризуется возникновением и чередованием желаний заниматься в дальнейшем той или иной профессиональной деятельностью. При этом такие потребности возникают независимо от реальных способностей, возможностей и скорее являются попытками идентифицироваться с окружающими людьми.

Вторая стадия включает в себя четыре периода: период интереса (11–12 лет в это время дети делают выбор в соответствии со своими интересами и склонностями).

Период способностей (13–14 лет) подросток начинает проявлять большую избирательность внимания к требованиям, в том числе образовательным и квалификационным, социальному статусу и уровню материальной оплаты в различных профессиях и соотносить это со своими способностями.

Далее следует период оценки (15–16 лет) в это время происходит сопоставление своих способностей, интересов, ценностей с требованиями конкретных профессий и появляется возможность более критично и реалистично относиться к результатам такого сравнения.

Переходный период (17 лет) совпадает с окончанием школы (до недавнего времени) и является своеобразным промежуточным итогом проф. самоопределения.

Реалистическая стадия также неоднородна и связана с уточнением своего профессионального выбора и конкретизации (узкой специализации). Для нас этот период не особенно важен, так как проходит уже за стенами школы.

Из выше представленной классификации становится ясно, что начинать профориентационную деятельность нужно гораздо раньше,

чем в 9 классе, на периоде интереса и способностей, т.е. в 11–13 лет. По понятным причинам стадия фантазии также не годится для активной профориентационной деятельности.

В настоящее время при проведении результативной профориентационной работы применяются различные подходы:

- Профинформация – ознакомление группы лиц, выбирающих профессию, с общим характером профессий на предприятии.

- Профагитация – ставит целью активно воздействовать на выбор тех профессий, в которых нуждается рынок труда и которым соответствует личность школьника.

- Профпросвещение – доступность получения информации о рынке профессий.

- Профдиагностика – определение эффективности деятельности учащихся в реализации задач их будущей профессии.

- Профконсультация – анализ мотивов, которыми руководствуется учащийся при выборе профессии.

По мнению большинства ученых профессиональный выбор определяется восемью основными факторами: позиция старших, семьи; позиция сверстников; позиция школьного педагогического коллектива; личные профессиональные и жизненные планы; способности и их проявления; притязание на общественное признание; информированность о той или иной профессиональной деятельности; склонности. Хотя к этим факторам могут добавиться весьма субъективные, например: представители малоимущих социальных групп, меньшинств менее свободны в выборе профессии и делают свой выбор раньше; или гендерные отличия – карьерные планы девушек отличаются большим разнообразием и гибкостью. Влияние родителей на выбор профессии сильнее чем влияние учителей, причем чем выше уровень образования и профессиональный статус родителей, тем больше выбор детей согласуется с их мнением.

Представляется, что наиболее эффективным будет являться комплексный подход к формированию профессионального самоопределения школьников:

Это задача согласованной работы преподавателя, классного руководителя, родителей, самого ученика, психолога в совокупности. К сожалению, чаще всего старшеклассники недостаточно осознают свой профессиональный выбор, руководствуясь лишь примером друзей, или советом родителей, применяя принципы «куда проще поступить», «где престижнее учиться» и т.п. Несмотря на обилие информации о различных профессиях, учащемуся проблематично сделать выбор, так как он не знает, каким образом можно ее использовать, как применить эти знания



лично к себе и к выбору профессии. Классные руководители частенько грешат тем, что при формировании профильного класса пытаются оставить «своих детей», подменяя тем самым интересы ребенка на свои – нет необходимости строить межличностные отношения.

Исходя из вышесказанного можно предположить следующие направления работы педагогического коллектива по созданию благоприятных условий для успешного проф. самоопределения школьников:

- Необходимо включить в воспитательно-образовательный процесс все компоненты профориентации: профдиагностику, профпросвещение, профконсультацию, профподбор, профадаптацию.

- Создать электронный банк профессиограмм, описаний профессий и обеспечить свободный доступ учащихся к информационным профориентационным ресурсам.

- Использовать наряду с традиционными методами и формами работы (встречами, беседами) интерактивные и проективные методики, тренинги;

- Особое внимание уделить работе с родителями, которые в решающей степени оказывают влияние на выбор профессии.

- Более широко вести курсы по выбору «Я в мире профессий», «Моя профессия» и т.д. позволяющие учащимся узнать о типах, содержании профессиональной деятельности, требованиях которые предъявляет профессия к личности.

- Очень важными являются профессиональные пробы – позволяющие учащимся попробовать свои силы в профессиях, которые они выбрали. То есть, кроме теоретической появится практическая направленность, и углубленное изучение предмета станет действительно профильным.

## **ПЛАКАТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ**

**СВЕТЛИЧНАЯ И.Н.**

Россия, г. Карасук Новосибирской обл.,  
Карасукский педагогический колледж

Воспитательное и обучающее пространство общеобразовательной школы, составляющее основу государственно-общественной системы воспитания, должно наполняться ценностями, общими для всех россиян. Эти ценности, являющиеся основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности, могут быть

определены как базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России. Традиционными источниками нравственности являются социальная солидарность, патриотизм, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные религии. Эти и другие ценности традиционных российских религий принимаются школьниками в виде системных культурологических представлений об идеалах, в том числе через изобразительное искусство.

Изобразительное искусство – особая форма общественного познания и способ художественного освоения мира. Значение искусства для общеобразовательной школы определяется в первую очередь его содержанием – нравственно-эстетическим опытом человечества, накопленным на протяжении многих веков. Современное понимание специфики познавательных процессов, сама природа мышления человека, где присутствует рациональное (научное) и образное, эмоциональное восприятие мира, делают искусство незаменимым для гармоничного и всестороннего развития учащихся.

Потенциал искусства неизмеримо огромен в отношении воспитания не только эстетических чувств и эмоциональной культуры, но и формирования у подрастающего поколения национального самосознания, межкультурного взаимодействия и нравственных чувств и ценностей. Обучение искусству непосредственно связано с развитием творческих способностей человека, с продуктивной художественно-творческой деятельностью, базирующейся на образной природе искусства, природе художественного творчества и способствует формированию у молодого поколения ценностных ориентации в окружающем мире.

Цель обучения искусству в школе – воспитание художественной культуры как части всей духовной культуры учащихся на основе специфических методов эстетического познания (наблюдение, постижение мира через переживание, художественное обобщение, содержательный анализ произведений, моделирование художественно-творческого процесса).

Изобразительное искусство многолико и многообразно. Самым распространенным, массовым видом изобразительного искусства является графика, одним из ведущих видов которой выступает плакат. Плакаты в нашей стране развивались в различных направлениях. В первой половине прошлого века наиболее популярны были политические плакаты, во второй – широкое распространение получили кино-рекламные, театральные, выставочные, санитарно-просветительские и производственные. В последнее время широкое распространение по-

лучили экологические, общественно-политические плакаты, кинорекламные, театральные, спортивно-оздоровительные, социальные, учебные, рекламная информация.

Зрительно воспринимаемые образы плаката, наиболее четко фиксируются памятью человека, способствуют формированию чувства прекрасного, правильного отношения к миру, активно формируют сознание, особенно в детском и юношеском возрасте. Плакат содержит богатый фактический материал для бесед на военно-патриотические, экологические, эстетические и нравственные темы, поскольку почти все значительные события в истории нашей Родины, подвиги народа и отдельных его представителей нашли в нём отражение. Поэтому особое внимание в деле нравственного воспитания школьников следует уделить работе с плакатом.

Наглядная информация способствует росту в детских сердцах тех светлых и добрых начал, которые учат их ценить прекрасное, понимать то, что радость жизни, ее смысл – не в развлечениях и наличии денег, но в любви к Родине, к ближнему, в труде и творчестве на общее благо. Молодым людям необходимы те опорные точки, которые дадут им возможность осознать, что такое хорошо и что такое плохо, выбрать правильный путь в жизни и стать гармоничным человеком.

Влияние плаката на детей обязывает педагогов отнестись к нему с особым вниманием. Плакат рассчитан на зрителя, который не собирался его рассматривать. Поэтому художник вынужден прибегать к приемам, которые привлекли бы внимание человека. Отсюда – образы яркие, лаконичные и сильные, вызывающие особый эмоциональный настрой, короткий, насыщенный мыслью текст. Даже размеры текста должны подчеркивать этот максимум наглядности и выразительности. В этом его существенное отличие от станковой картины. И так как плакат не рассчитан на более или менее длительное изучение и любовование, то он должен дать зрителю сразу максимум того, что заключено в этом произведении искусства. Специфика художественного языка плаката определяется тем, что он должен восприниматься на большом расстоянии, привлекать внимание, смысл изображенного. Должен сразу бросаться в глаза. Поэтому при его создании необходимо учитывать специфические средства: ограниченное количество локальных цветов, уравнивание цвета, силуэты, контуры изображения и шрифта, плоскостное изображение, общепонятные символы, эффектные сопоставления образов, сатирические образы. Составляющая плаката – лозунг, цвет, графические элементы, художественные средства плакатиста – контрастность, локальность цвета, четкое выделение композиционного центра, отсутствие деталей, стиль шрифта, эстетич-

ность, художественные средства композиции – контраст, нюанс, симметрия, асимметрия, ритм, пропорции, золотое сечение, статика и динамика в композиции, форма, пространственные отношения, баланс и законы равновесия, оптический иллюзионизм. Большую роль играет также характер шрифта или расположение текста, плакат должен читаться просто, быть лаконичным.

На уроках изобразительного искусства в начальной школе от учащихся требуется владение всеми видами, жанрами и материалами графического искусства, поэтому с целью приобщения учащихся к графической культуре и освоению графических способов передачи информации необходимо познакомить учащихся с произведениями художников – плакатистов, со средствами художественной выразительности, композицией плаката, раскрыть мощь пропагандистской роли плаката в военное и мирное время, обогатить знания учащихся по истории Отечества. Дети осваивают приёмы графического дизайна на основе знаний классической и декоративной композиции в процессе изучения и освоения видов полиграфического дизайна. У них развиваются способности художественного восприятия образа, формируется умение создания собственного. Работа с плакатом создает воспитывающую среду для формирования ценностных ориентаций учащихся.

Приобщить молодого человека к культуре своего народа, к служению своему Отечеству во славу его не за деньги, но по совести, может позволить только хорошо поставленная система воспитания. Для этого необходимо формировать у молодежи стремление творить красоту во всех гранях бытия.

Одно из направлений этой деятельности мы видим в занятиях по созданию собственных социально значимых плакатов. Участие в ежегодных конкурсах социально значимых плакатов «Люблю тебя, мой край родной!» создает условия для развития внутреннего мира и укрепления ценностных ориентаций студентов и имеет практическую значимость, т.к. их можно использовать на практике в образовательных учреждениях. Подобные плакаты должны также украшать наш город и способствовать его преображению.

#### Литература

1. Энциклопедия искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.artprojekt.ru/Menu.html>.
2. Картинная галерея [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unity.stroyinf.ru/cgi-bin/unity/gallery.cgi>.

3. Школа изобразительного искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.artprojekt.ru/School/index.html>.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.plakat.ru>.

**ДОЛГОСРОЧНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ  
«ЧЕРЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПОРУЧЕНИЙ»  
В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО–АКТИВНОЙ,  
ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

**СМАГИНА Е.П.**

Россия, г. Санкт-Петербург,  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 354

Одной из главных задач современного общества является воспитание растущего человека как формирование развитой, коммуникативной, мобильной, социально-активной личности. Новый образовательный стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, одним из которых является развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.

Следовательно, строить педагогический процесс, важно так, чтобы педагог выступал, как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у детей складывается впечатление, что инициаторами деятельности являются они сами. Как указывал Л.С. Выготский, «учитель с научной точки зрения – только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником». Поэтому детский коллектив организуется взрослым как инструмент воспитания уже в младшем школьном возрасте. Важную роль играет характер взаимоотношений между детьми, которые складываются в изменяющейся системе постоянных и временных объединений. Это проводит всех детей через роль руководителей и исполнителей, учит организовывать товарищей и подчиняться товарищу, учит взаимопомощи и взаимответственности.

Я считаю, что метод создания малых групп в рамках классного коллектива, которым поручается выполнение кратковременных дел, позволяет наилучшим образом реализовать поставленные задачи. Ребенок в этой малочисленной группе постоянно находится под воздействием мнения товарищей, ему сложнее уклониться от принятых норм

поведения. Кроме того, детям легче осуществлять самостоятельное руководство небольшим количеством сверстников. Лишь в этом случае каждый ребенок может определить для себя такое положение, при котором реализуются все его дарования.

С начала своей педагогической деятельности для реализации данных задач я использую методику ЧТП (чередование творческих поручений). Весь класс разбивается на 5-6 групп по пять человек (в 1 классе группы разбиваются учителем, далее дети делятся на группы сами по желанию). Выбирается командир группы, название, эмблема и девиз. Командиры групп меняются по прошествии времени с той целью, чтобы в роли руководителя побывал каждый из ребят и почувствовал ответственность не только за себя, но и за других.

Каждый день творческое поручение в группе меняется: сегодня – «дежурные», завтра – «цветоводы», послезавтра – «игровики» и т.д. Всего творческих поручений придумывается по количеству групп в классе. Это могут быть 2 дежурные по классу», «журналисты», «природоведы», «санитары», «игровики», «дежурные по столовой», «школяры» (смотрят готовность детей к уроку – проверяют правила, таблицу умножения, выученные стихи и т.д.). Таким образом, каждый ребенок в течение недели ухаживает за цветами, организовывает игру на перемене, убирает класс, дежурит в столовой, записывает самое интересное событие из жизни класса в «Журнал», проверяет, выучил ли товарищ урок и др. Конечно, не у каждого ребенка все получается, и не все получается хорошо, но поддержка товарищей, одобрение или неодобрение их и учителя стимулирует его деятельность. Хорошо использовать поощрения и небольшие призы детям той группы, которые успешно трудились всю неделю. Внутри группы задания для себя придумывают дети. Они составляют список дел на неделю для своей группы (позаниматься с ребенком, которому плохо дается учеба, проверить выполнение домашнего задания до урока у тех детей, которые часто забывают его приготовить, проконтролировать выучена ли таблица умножения и др.) На классном часе отводится время для самоанализа деятельности ребят. Они обсуждают, что из запланированного получилось, что не удалось, каковы причины неудачи, намечают новый план работы на неделю.

Мне очень нравится такая форма работы, хоть и требует она от педагога больших затрат сил, времени и фантазии помимо учебной деятельности. Дети в таком классе доброжелательные, активные, творческие и дружные. Они сами начинают придумывать сценарии для постановок, сами их разыгрывают на уроках чтения, внеклассных мероприятиях, классных часах и даже на переменах, готовят мини

концерты и просят у меня разрешения выделить им немного времени на уроке для показа. Среди них находятся режиссеры, которые строго следят за ходом мероприятия, ведущие и актеры. Я сама с удовольствием являюсь зрителем и думаю, как много разных дарований у наших детей, и как жаль, что не всегда педагогу удается их выявить и развить.

Показательным, на мой взгляд, является и такой момент. Дважды в прошлом году я с детьми выезжала в санаторий, т.к. в моем классе обучается много детей, которым нужна помощь специалистов (невропатологов и логопедов). Обучение и выполнение домашних заданий полностью зависело от организации педагогом учебного процесса. Помощь родителей отсутствовала. Одному педагогу справиться с этой задачей невозможно. Помогли сами дети. Опыт работы в группах позволил организовать ребятам выполнение домашних заданий. Взаимопроверка, взаимопомощь, чувство ответственности и просто хорошие дружеские отношения помогли ребятам справиться с трудностями их самостоятельной жизни. Вторая поездка была в конце учебного года. Анализ качества знаний, умений и навыков на конец учебного года по математике – 86 %, по русскому языку – 89 %. Это самый высокий показатель по всей начальной школе за прошедший учебный год.

Таким образом, для формирования социально активной личности необходимо организовать систему многопланового детского коллектива. При этом важно направленное включение каждого ребенка в социальную деятельность. Система чередования творческих поручений позволяет осуществить долгосрочный воспитательный проект, который создает условия для формирования способности к самостоятельным поступкам и действиям, к принятию ответственности за их результаты, развивает трудолюбие, способность к преодолению трудностей, целеустремленность и настойчивость в достижении результата, формирует основы нравственного самосознания личности. Система ЧТП полностью соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования

Если кого-нибудь заинтересует опыт моей работы, хочу привести несколько вариантов творческих заданий.

Чередование творческих поручений.

Санитары.

– Конкурс на «самого – самого» (самый чистый воротничок, самая аккуратная прическа, самый опрятный вид и т.д.).

– «Солнце воздух и вода, наши лучшие друзья». Санитары приносят заметки из газет и журналов о гигиене.

– Рейд «Твой носовой платочек». Рейд проводится так, чтобы дети не знали о нём заранее.

– Конкурс на лучшее рабочее место. Во время перемены дети проверяют рабочие места.

Журналисты.

– «Борт-журнал» («Путевой дневник»). Каждый день дети делают заметки о жизни класса (это могут быть и смешные ситуации, и серьёзные дела).

– «Книга предложений». Ребята записывают свои предложения к проведению каникул. Предложения записываются и обсуждаются в классе. Как вариант – рубрика «Наше свободное время».

– «По секрету». (Дневник откровений: Что тебя радует? Что огорчает?). Ребёнок делится своими переживаниями с ребятами (проводится только тогда, когда в классе начинает складываться коллектив). Как вариант – в начале учёбы ребёнок делится своими переживаниями с учителем.

– «Почтовый ящик». Ребёнок обозначает проблему в классе, записывает её и может без подписи опустить записку в ящик. На классном часе проблемы обсуждаются.

Игровики.

– «Наша игротека». Ребенок вырезал (выписал) маленькую игру, принёс в класс, положил в ящик (в конверт). Собирается большая коллекция игр.

– «Поиграй с нами». Ребенок на перемене организывает игру. Игра берется из классной библиотеки. Помогает ему педагог.

– «Игра с карандашом». Дети рисуют на ватманском листе на переменах свои кроссворды, ребусы, шарады, занимательные примеры и решают их.

Книголюбы.

– «Книжкаина больница». Дети ремонтируют книжки из классной или домашней библиотеки.

– «Наша библиотечка». Дети составляют картотеку классной библиотечки.

Природоведы.

– «Растения-врачи». Дети приносят открытку лекарственного растения. Оформляется альбом.

– «Мои друзья». Приносятся свои рассказы, сказки, сочинения о домашних питомцах. Здесь могут быть рисунки и фотографии. Оформляется альбом.



– «Поможем друзьям». Дети с родителями готовят кормушки и вывешивают во дворах. Дежурный «природовед» сегодня следит за кормушкой.

## **ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

**СОЛОДОВНИКОВА Е.Н.**

Россия, г. Борисоглебск Воронежской обл.,  
Борисоглебский государственный педагогический институт

Введение новых стандартов высшего профессионального образования предполагает применение в учебно-воспитательном процессе современных образовательных технологий. «Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [2]. Таким образом, в настоящее время можно обнаружить некую зависимость процесса обеспечения качества формирования профессиональной компетентности будущего бакалавра от степени применения разнообразных образовательных технологий в процессе его обучения в вузе.

На современном этапе качество образования становится основополагающим элементом развития общества. Оно определяет состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских и профессиональных компетенций личности. Качество образования проявляется через ценностное отношение к нему человека, общества и государства, через развитие личностных, профессиональных качеств человека, через приобщение к миру культуры.

В настоящее время ещё преобладают традиционные консервативные формы организации подготовки будущих учителей в педагогических вузах, однако в связи с переходом к новой образовательной парадигме необходимо произвести их существенные изменения и интенсифицировать процесс овладения студентами профессионально значимыми качествами как составляющими их профессиональной компетентности. Требуется также обеспечение должного качества. Обеспечить требуемое качество подготовки будущего учителя – зна-

чит создать условия (организационные, технологические, информационные, социальные, кадровые, материально-технические и др.), которые направлены на формирование необходимых ему профессионально значимых качеств в предположении, что требуемое качество обеспечено (достигнуто).

Н.П. Пучков рассматривает различные подходы к процессу обеспечения качества. Так, «с позиции системного подхода обеспечение качества рассматривается как процесс, целостность которого обусловлена интегративным характером взаимодействия всех его составляющих на основе согласования целей всех субъектов образовательного процесса по достижению конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда, а образовательного учреждения – на рынке образовательных услуг» [1, с. 11]. Личностно-деятельностный подход позволяет сориентировать процесс обеспечения качества на учёт профессионально значимых качеств будущего специалиста, выделить потребностно-мотивационную и ценностно-ориентационную сферы личности субъектов образовательного процесса как определяющие факторы построения системы обеспечения качества подготовки специалиста. Технологический подход к обеспечению качества подготовки специалиста в вузе позволяет обеспечить теоретическую, методологическую и методическую направленность образовательных технологий на формирование его профессионально значимых качеств.

В свете вышесказанного, остановимся на технологическом подходе к обеспечению качества подготовки специалиста в вузе и рассмотрим некоторые примеры его реализации с целью формирования профессионально значимых качеств (ПЗК) будущего учителя как составляющих его профессиональной компетентности.

Внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс следует начинать уже с первого курса обучения. Продемонстрируем один из возможных вариантов на примере подготовки бакалавра по направлению 05.01.00 Педагогическое образование, профиль – Математическое образование. Так, на практических занятиях по дисциплине «Основы математической обработки информации» на 1 курсе, на наш взгляд, удачным будет применение различных приёмов технологии развития критического мышления (ТРКМ). Например, удобно использовать такие приёмы, как «Верю – не верю», «Толстые и тонкие вопросы» (при изучении темы «Математические модели в науке как средство работы с информацией»), таблица «Знаю – Хочу знать – Узнал» (при изучении элементов комбинаторики). Применение этих приёмов развивает у студентов логическое мышление, умение анализировать, сравнивать и обобщать, способствует более глубо-

кому осмыслению теоретического материала, активизации познавательной деятельности. В рамках внеаудиторной самостоятельной работы по теме «Математическая обработка исследовательских данных» полезным будет выполнение студентами группового мини-проекта с последующей его защитой на занятии. В период работы над проектом у студентов формируются такие ПЗК будущего учителя, как коммуникативные, организаторские качества, готовность к самообразованию, элементы методической компетентности, а во время его защиты – экспрессивно-речевые способности, волевые качества. Разнообразные приёмы ТРКМ удачно вписываются и в преподавание других дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Например, для лучшего освоения студентами алгебраических структур с одной бинарной операцией в курсе алгебры удобно применение приёма «Сводная таблица». При подведении итогов изучения темы «Группы» в качестве творческого домашнего задания будет полезным составление кластера понятий. Это позволяет развивать у студентов умения выделять видовые отличия, составлять причинно-следственные связи, обобщать и систематизировать изученный материал. При выполнении таких заданий начинают формироваться следующие профессионально значимые качества будущего учителя: методологическая компетентность, волевые качества. Эти качества являются неотъемлемыми составляющими его профессиональной компетентности.

В процессе подготовки будущего учителя эффективным является применение элементов дискуссионных технологий, в частности, технологии «Дебаты». Эта технология способствует личностному росту участников, формированию и развитию у них рефлексивного, творческого мышления, исследовательских и коммуникативных навыков, методической компетентности. Возможными темами дебатов в учебном процессе могут служить следующие:

1. Знание алгебраических структур необходимо будущему учителю математики (дебаты на занятиях по алгебре).
2. Применение современных образовательных технологий на уроках ведёт к снижению качества обучения (дебаты на занятиях по методике обучения математике).
3. Интерактивная доска на уроках математики: «за» и «против» (дебаты на занятиях по методике обучения математике).

На лабораторных работах по методике обучения математике (МОМ), на наш взгляд, эффективным является использование технологии «Портфолио». Портфолио студента может состоять из следующих разделов: «Теоретической копилки», «Учебно-методической копилки» и «Творческой копилки». Сбор материалов портфолио выпол-

няется на старших курсах обучения. Основная часть «Теоретической копилки» формируется студентами на лабораторных работах. «Учебно-методическая копилка» пополняется на занятиях и во время прохождения педагогической практики. Заполнение «Творческой копилки» происходит без помощи и контроля преподавателя.

Использование технологии «Портфолио» в процессе изучения МОМ, по нашему мнению, способствует формированию у студентов таких составляющих профессиональной компетентности будущего учителя математики, как методическая компетентность, методологическая компетентность, креативность, готовность к самообразованию. Последнее особенно важно в условиях уровневой системы обучения. Помимо этого, портфолио, составленное студентом в соответствии с требованиями, станет для него помощником в его будущей педагогической деятельности, ведь в нём будут и учебно-методическая база для подготовки к урокам, и образцы конспектов уроков и внеклассных мероприятий.

Таким образом, рациональное применение разнообразных современных образовательных технологий в учебном процессе и внеаудиторной работе, проведение занятий в активной и интерактивной формах будет способствовать обеспечению качества формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики.

#### Литература

1. Пучков, Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.П. Пучков. – Елец, 2004. – 31 с.
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm788-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf) (22.02.2012).

### **СЛОВО О ШКОЛЬНОМ МУЗЕЕ**

#### **ФАХРИТДИНОВА Н.К.**

Россия, пос. Дружный Челябинской обл.,  
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
Урукульская средняя общеобразовательная школа

Усиление внимания к истории, краеведению в России в начале нового века имеет много причин: потребность во всестороннем переосмыслении событий прошлого, учитывая эти события для экономического обновления страны, тяга людей, особенно молодежи, к ис-

следованию своего края, Родины, своей семьи. Немалая роль в этом отведена школьным музеям. Школьный музей – это банк данных о историческом, культурном, природном наследии страны, родного края.

Школьный музей – это универсальный кабинет для проведения экскурсий, лекций, бесед, занятий по учебным предметам с использованием краеведческих материалов, это форма организации гражданского, патриотического, эстетического воспитания учащихся. Патриотизм выступает как главный фактор единения общества, служит источником и средством духовного, нравственного и экономического возрождения России.

Школьный музей «Родник» Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Урукульская средняя общеобразовательная школа» основан в 1997 году как историко-краеведческий. В 2008 году музей паспортизирован и зарегистрирован за № 12071 в Центре детско-юношеского туризма и краеведения Министерства образования Российской Федерации.

Предпосылки для основания музея были заложены намного раньше. В 70-80-е годы прошлого века учащиеся нашей школы на заработанные на совхозных полях деньги совершали туристические поездки по многим историческим местам тогдашнего Советского Союза. Это были города-герои: Минск, Волгоград, Киев, Одесса, крепость – герой Брест, столицы республик: Ташкент, Казань, Таллинн, Уфа. Посещение этих исторических мест оставили огромный волнительный след в душах наших ребят. Тем более, что в боях под городами – героями в годы Великой Отечественной Войны сражались многие солдаты, призванные с наших мест.

С этих поездок были привезены буклеты, открытки, памятные сувениры, осколки снарядов, горсти земли с братских могил, множество фотографий. Все это стало экспонатами школьного музея.

Пионерская дружина нашей школы носила имя Олега Кошевого – руководителя подпольщиков – молодогвардейцев. На протяжении многих лет шла переписка с пионерами школы № 4 г. Краснодона. По их приглашению учащиеся нашей школы посетили город Краснодон, познакомились с историей города, с историей подвига молодых краснодонцев.

Одним из направлений военно-патриотического воспитания молодежи является изучение прошлого и настоящего своего родного края. Экскурсии, походы учащихся по памятным местам, по уголкам неповторимой уральской природы, посещение предприятий Южного Урала способствует воспитание чувства патриотизма, гордости, любви к родному краю, ко всему прекрасному, уважение к людям труда.

По результатам экскурсий, походов составляются отчеты, альбомы, коллекции, гербарии, которые становятся экспонатами школьного музея. Обязательно изучается топонимика названий местных объектов, записываются легенды, сказания, готовятся статьи в школьную газету, выступления. В ноябре 2011 года семиклассники подготовили презентацию и театрализованное выступление по легендам о с. Кунашак, озере Скайлы, Чебакуль.

Кунашакская земля гордится своей древней историей. Летом 2010 года на территории района начаты археологические исследования древних курганов, обнаруженных в 6 км. от п. Дружный. Раскопки проводятся под руководством сотрудников ЮУрфИИиА, а также ученых из Венгрии. Подтвердились факты о том, что потомки венгерских мадьяров имеют много общего в своей истории с сарматскими племенами, когда-то населявшими Кунашакские земли. Это и привлекло внимание археологов России и Венгрии. Наши школьники посетили раскопки, узнали много нового о своем крае, сами побывали в роли археологов. По этой экскурсии учащимися создана презентация и оформлен стенд для музея, которые можно использовать на уроках. Много в нашем музее экспонатов, рассказывающих о быте, культуре башкирского и русского народа. Это предметы домашней утвари, инструменты, изделия народно – прикладного искусства, действующий ткацкий станок, религиозные предметы, элементы национального костюма. С интересом ребята рассматривают экспонаты раздела «Нумизматика».

Интересным экспонатом музея является кусочек метеорита – один из осколков знаменитого Кунашакского метеорита, выпавшего в виде метеоритного дождя в июле 1949 года над территорией Кунашакского района. Единственный случай в истории исследования метеоритов, когда попавший в деревянное здание метеорит не вызвал пожара, был отмечен в нашем поселке.

Членами кружка «Краеведение. Мой родной край» в 2009 году был собран материал о гидротехническом сооружении (плотина) на реке Караболка, что в 7-ми км. от пос. Дружный. Ее соорудили в самые засушливые 1975-76 гг. для подачи воды на поливные сенокосные участки, для обеспечения достаточной кормовой базы 6000-ого поголовья скота в совхозе Дружный. Кружковцы беседовали с бывшими строителями плотины, с рабочими насосной станции, с животноводами; узнали о специфике их труда, нашли статьи об этой плотине в подшивках районной газеты «Знамя труда». Все собранные материалы использованы в презентации для школьного музея и участия в областном конкурсе исследовательских работ.

Особое место в музее отведено военной тематике: оформлены стенды «Ветераны Великой Отечественной Войны», «Герои Советского Союза Кунашакского района: Н.И. Кашин, Г.Н. Баймурзин, Л.И. Кадыргалеев, Б.К. Султанов». На экскурсиях в музей знакомим ребят с материалами стенда «Наш герой Валентин Чесноков». Чесноков В. – наш земляк из деревни Темряс, в 1943 году повторил подвиг Александра Матросова. Семнадцатилетним пареньком Валентин добровольно пошел на фронт, попал в роту разведчиков 125-ой Отдельной Уральской бригады, геройски погиб в бою под городом Жиздре, обеспечив положительный исход жестокого боя. О нем и его подвиге мы узнали из книги воспоминаний бывшего полкового корреспондента, нашли его родственника, записали воспоминания о герое.

В настоящее время собирается материал о рядовом Байтуре Баймуратове, уроженце деревни Сарыкаево Кунашакского района, участнике Французского сопротивления и погибшего в боях вдали от Родины. Результатом поисковой работы, изучение архивных материалов явилось создание в 2011 году «Книги Памяти», куда включены данные об участниках ВОВ, как погибших на полях сражений, так и вернувшихся в родные края ветеранов войны и труда.

По Урукульскому сельскому поселению в годы ВОВ было призвано 431 человек, из них вернулись только 207 человек, на митинге в честь 65-летию Великой Победы ветеранов было только трое.

В музее есть материалы об участниках локальных войн: «афганцах», «чеченцах». Привлекает внимание посетителей музея материал «Кавказский пленник» – о рядовом Мухамедьярове Рустаме, участнике чеченских событий, попавшем в плен к боевикам. Благодаря счастливой случайности и материальной помощи односельчан Рустам был освобожден из плена. Он награжден медалью «За Мужество».

В 2009 году в школе была проведена по-человечески трогательная акция «Фронтной платочек». Каждый ученик изготовил платочек, на которых были вышиты фамилии и имена всех ветеранов ВОВ нашего поселения. Соединив эти платочки, мы получили так называемую Ленту Памяти длиной 25 м. И теперь на каждом митинге в День Победы дети торжественно проносят Ленту Памяти перед собравшимися в память о погибших односельчанах.

Активная поисковая исследовательская работа учащихся и актива музея продолжается. На сегодня музей «Родник» имеет 580 экспонатов из них 317 – подлинных.

Школьный музей «Родник» за активную работу заслужил награды и поощрения: в 2005 году – Грамоты Министерства Образования и Науки Челябинской области, Благодарственные Письма от Главы рай-

она, Совета ветеранов, в 2006 году музей занял 3-е место в районном смотре-конкурсе музеев, в 2007 году – грамота за участие в финале областного конкурса «Отечество», в 2009 году – 2-е место в районном конкурсе музейных экспонатов «Они сражались за Родину», в 2010 году – грамота за участие в районной и областной акции к 65-летию Великой Победы «Помним их имена».

Наш музей играет важную роль в воспитании молодого поколения и в жизни самого поселка, оберегая и храня память о событиях и людях, внесших вклад в историю как всей страны, так и в историю своего края.



## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

### А

Абъетанова Н.Г. 123  
Архипова С.Е. 209

### Б

Багдасарян А.А. 201  
Баирова Г.Б. 59  
Бакланова Л.А. 261  
Бердникова Л.Г. 264  
Билюченко С.С. 14  
Бойченко Г.Н. 109

### В

Василенко Г.И. 69  
Вахрушева И.А. 36  
Веснина С.В. 268  
Вихорева О.А. 188  
Власова Т.А. 196  
Волобоева Н.Н. 162  
Вольхин С.Н. 101

### Г

Гавриленко Е.Р. 142  
Гагарина А.Б. 272  
Гайсина Г.А. 133  
Галкина Т.Э. 18  
Грацинская Г.В. 5, 55  
Гусева А.В. 92

### Д

Дмитриев А.Б. 63  
Дочкин С.А. 47

### Е

Еремина В.Ю. 65

### Ж

Жукова Г.С. 105

### З

Зайцев В.П. 63  
Залуцкая С.Ю. 213  
Зимнюхова А.П. 280

### И

Иванова Л.И. 63  
Иванова О.С. 285  
Иванова С.В. 86  
Иванова Э.И. 217

### К

Капустина Л.И. 167  
Касимова Д.Н. 32  
Квасков Л.М. 73  
Кириллова С.С. 289  
Клюев К.В. 55  
Комарова Е.В. 105  
Корявцева Т.В. 146  
Крат И.П. 63  
Куликова Л.Г. 154

### Л

Лешер О.В. 36  
Лукина С.Ю. 272  
Лукьяненко М.А. 222  
Лялина Н.И. 241

### М

Максимова Е.Л. 296  
Маслова Л.В. 301  
Мезенова Т.Д. 63  
Мешкова Н.Н. 73  
Мешкова Н.С. 157  
Московкина А.Г. 25

**Н**

Назарова И.В. 43  
Науменко Л.С. 127  
Никитина Н.И. 18  
Новопашина Т.В. 96

**П**

Половова Т.Н. 226  
Прокопьев М.Н. 230

**Р**

Разумова Е.В. 115  
Рубан Е.А. 138  
Рыбакова А.И. 101  
Рыбкина А.А. 234

**С**

Садкова Л.М. 247  
Сафронова О.В. 238  
Светличная И.Н. 304  
Сисина Е.А. 77  
Смагина Е.П. 308  
Соболева А.Ю. 251  
Солодовникова Е.Н. 312  
Солопанова О.Ю. 178  
Сорнева Е.А. 238  
Сулягина Н.К. 293  
Суслов В.Г. 175

**Т**

Туховская Н.А. 63

**У**

Ушакова Л.С. 63

**Ф**

Фахритдинова Н.К. 315

**Х**

Хачатрян Г.А. 115

**Ц**

Целковников Б.М. 178

**Ч**

Чернова Е.В. 171

**Ш**

Шафоростова Е.Н. 11  
Швец О.В. 5

**Щ**

Щелканова Г.В. 253  
Щелканова Л.Ю. 253

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АБЪЕТАНОВА Н.Г.**, Почетный работник общего образования, ст. преподаватель кафедры гуманитарных и общественных дисциплин Астраханского института повышения квалификации и переподготовки, Россия, г. Астрахань.

**АРХИПОВА С.Е.**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им И.Я. Яковлева, Россия, г. Чебоксары.

**БАГДАСАРЯН А.А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Сочинского государственного университета, Россия, г. Сочи.

**БАИРОВА Г.Б.**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель Республики Бурятия, преподаватель кафедры педагогики и психологии Бурятского республиканского педагогического колледжа, Респ. Бурятия, г. Улан-Удэ.

**БАКЛАНОВА Л.А.**, преподаватель русского языка и литературы Карасукского педагогического колледжа, Россия, г. Карасук Новосибирской обл.

**БЕРДНИКОВА Л.Г.**, преподаватель основ теории и методик музыкального образования Иркутского регионального колледжа педагогического образования, Россия, г. Иркутск.

**БИЛЮЧЕНКО С.С.**, студент филиала Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева, Россия, г. Таштагол Кемеровской обл.

**БОЙЧЕНКО Г.Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, Россия, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

**ВАСИЛЕНКО Г.И.**, магистр педагогики, Почетный работник среднего профессионального образования, зав. отделом НМР Дубовского педагогического колледжа, Россия, г. Дубовка Волгоградской обл.

**ВАХРУШЕВА И.А.**, ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного университета им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ВЕСНИНА С.В.**, преподаватель русского языка и литературы Покровского педагогического колледжа, Россия, г. Покров Владимирской обл.

**ВИХОРЕВА О.А.**, канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, доцент кафедры социальной работы Челябинского государственного университета, Россия, г. Челябинск.

**ВЛАСОВА Т.А.**, канд. пед. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета, Россия, г. Сургут Тюменской обл.

**ВОЛОБОЕВА Н.Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры управления и экономики образования Института развития образования Омской области, Россия, г. Омск.

**ВОЛЬХИН С.Н.**, докт. пед. наук, профессор, ст. научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**ГАВРИЛЕНКО Е.Р.**, канд. пед. наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, директор Константиновского педагогического колледжа, Россия, г. Константиновск Ростовской обл.

**ГАГАРИНА А.Б.**, учитель английского языка Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Лицей № 39, Россия, г. Озерск Челябинской обл.

**ГАЙСИНА Г.А.**, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Тахталимская средняя общеобразовательная школа, Россия, с. Халитово Челябинской обл.

**ГАЛКИНА Т.Э.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной и семейной педагогики, научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**ГРАЦИНСКАЯ Г.В.**, докт. экон. наук, доцент, профессор кафедры национальной экономики и организации производства Государственного института экономики, финансов, права и технологий, Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.

**ГУСЕВА А.В.**, преподаватель психологии Ростовского педагогического колледжа, Россия, г. Ростов Ярославской обл.

**ДМИТРИЕВ А.Б.**, канд. хим. наук, доцент, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**ДОЧКИН С.А.**, докт. пед. наук, доцент, чл.-корр. Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Россия, г. Кемерово.

**ЕРЕМИНА В.Ю.**, канд. пед. наук, проректор по организационно-методической работе Нижегородского института развития образования, Россия, г. Нижний Новгород.

**ЖУКОВА Г.С.**, докт. физ.-мат. наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник высшего и профессионального образования РФ, директор Академического научно-педагогического института непрерывного профессионального образования, зав. кафедрой математики и информатики, проректор Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**ЗАЙЦЕВ В.П.**, канд. хим. наук, доцент, зав. кафедрой аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**ЗАЛУЦКАЯ С.Ю.**, канд. пед. наук, доцент, зам. декана по научно-исследовательской работе Северо-Восточного Федерального университета им. М.К. Амосова, Россия, г. Якутск.

**ЗИМНЮХОВА А.П.**, преподаватель основного музыкального инструмента (фортепиано) Иркутского регионального колледжа педагогического образования, Россия, г. Иркутск.

**ИВАНОВА Л.И.**, канд. хим. наук, доцент, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**ИВАНОВА О.С.**, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 13, аспирант кафедры профессионального обучения, истории и философии, Россия, г. Троицк Челябинской обл.

**ИВАНОВА С.В.**, преподаватель психологии Белебеевского педагогического колледжа, Башкортостан, г. Белебей.

**ИВАНОВА Э.И.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Чувашская Респ., г. Чебоксары.

**КАПУСТИНА Л.И.**, канд. пед. наук, педагог-психолог Новокузнецкого педагогического колледжа № 2, Россия, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

**КАСИМОВА Д.Н.**, Отличник образования Республики Башкортостан, преподаватель Уфимского педагогического колледжа № 1, Башкортостан, г. Уфа.

**КВАСКОВ Л.М.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, директор Чебоксарского машиностроительного техникума, Чувашская Респ., г. Чебоксары.

**КИРИЛЛОВА С.С.**, концертмейстер Иркутского регионального колледжа педагогического образования, Россия, г. Иркутск.

**КЛЮЕВ К.В.**, аспирант кафедры национальной экономики и организации производства Государственного института экономики, финансов, права и технологий, Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.

**КОМАРОВА Е.В.**, канд. физ.-мат. наук, доцент, руководитель научно-образовательного и внедренческого центра, зав. кафедрой прикладной математики Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**КОРЯВЦЕВА Т.В.**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального коррекционного общеобразовательного учреждения Дробышевская средняя общеобразовательная школа, Россия, с. Дробышево Челябинской обл.

**КРАТ И.П.**, преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**КУЛИКОВА Л.Г.**, ассистент кафедры прикладной физики Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики, Россия, г. Санкт-Петербург.

**ЛЕШЕР О.В.**, докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ЛУКИНА С.Ю.**, учитель английского языка Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 39, Россия, г. Озерск Челябинской обл.

**ЛУКЪЯНЕНКО М.А.**, канд. психол. наук, доцент, доцент Кубанского государственного университета, Россия, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского кр.

**ЛЯЛИНА Н.И.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, преподаватель истории Челябинского металлургического техникума, Россия, г. Челябинск.

**МАКСИМОВА Е.Л.**, учитель Государственного общеобразовательного учреждения школа № 65 с углубленным изучением французского языка, аспирант кафедры социального образования Академии постдипломного образования, Россия, г. Санкт-Петербург.

**МАСЛОВА Л.В.**, учитель истории и обществознания Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 2, Россия, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.

**МЕЗЕНОВА Т.Д.**, канд. фармац. наук, ст. преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**МЕШКОВА Н.Н.**, зам. директора по научно-методической работе Чебоксарского машиностроительного техникума, Чувашская Респ., г. Чебоксары.

**МЕШКОВА Н.С.**, ст. преподаватель филиала Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева, Россия, г. Таштагол Кемеровской обл.

**МОСКОВКИНА А.Г.**, канд. биол. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Московского педагогического государственного университета, Россия, г. Москва.

**НАЗАРОВА И.В.**, начальник учебно-методического отдела Балашовского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Россия, г. Балашов Саратовской обл.

**НАУМЕНКО Л.С.**, учитель английского языка Муниципального автономного образовательного учреждения лицей № 97, Россия, г. Челябинск.

**НИКИТИНА Н.И.**, докт. пед. наук, профессор, Отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной и семейной педагогики, ведущий научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**НОВОПАШИНА Т.В.**, преподаватель Иркутского колледжа экономики сервиса и туризма, Россия, г. Иркутск.

**ПОЛОВОВА Т.Н.**, канд. техн. наук, доцент кафедры вычислительной техники Челябинского института путей сообщения Уральского государственного университета путей сообщения, Россия, г. Челябинск.

**ПРОКОПЬЕВ М.Н.**, канд. мед. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры общей врачебной практики Медицинского института Сургутского государственного университета, Россия, г. Сургут Тюменской обл.

**РАЗУМОВА Е.В.**, канд. экон. наук, доцент Института развития бизнеса и стратегий Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина, Россия, г. Саратов.

**РУБАН Е.А.**, зам. директора по учебно-методической работе Братского профессионального техникума, Россия, г. Братск Иркутской обл.

**РЫБАКОВА А.И.**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**РЫБКИНА А.А.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Самарского филиала Московского городского педагогического университета, Россия, г. Самара.

**САДКОВА Л.М.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, зав. отделом УПР Дубовского педагогического колледжа, Россия, г. Дубовка Волгоградской обл.

**САФРОНОВА О.В.**, канд. пед. наук, преподаватель иностранного языка Астраханского социально-педагогического колледжа, Россия, г. Астрахань.

**СВЕТЛИЧНАЯ И.Н.**, преподаватель изобразительного искусства Карасукского педагогического колледжа, Россия, г. Карасук Новосибирской обл.

**СИСИНА Е.А.**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1 им. П.А. Скачкова, Россия, с. Агаповка Челябинской обл.

**СМАГИНА Е.П.**, учитель начальных классов высшей категории Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 354, Россия, г. Санкт-Петербург.

**СОБОЛЕВА А.Ю.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, педагог дополнительного образования Черемховского педагогического колледжа, Россия, г. Черемхово Иркутской обл.

**СОЛОДОВНИКОВА Е.Н.**, ст. преподаватель кафедры прикладной математики, информатики, физики и методики их преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, Россия, г. Борисоглебск Воронежской обл.

**СОЛОПАНОВА О.Ю.**, канд. пед. наук, доцент, Заслуженный работник культуры Кубани, доцент Кубанского государственного университета, Россия, г. Краснодар.

**СОРНЕВА Е.А.**, студентка Астраханского социально-педагогического колледжа, Россия, г. Астрахань.

**СУЛЯГИНА Н.К.**, преподаватель специальных дисциплин по профессии «Повар, кондитер» Губернского колледжа, Россия, г. Похвистнево Самарской обл.

**СУСЛОВ В.Г.**, докт. пед. наук, профессор кафедры методики обучения географии и краеведению Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург.



**ТУХОВСКАЯ Н.А.**, канд. хим. наук, преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**УШАКОВА Л.С.**, канд. фармац. наук, доцент, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**ФАХРИТДИНОВА Н.К.**, учитель географии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Урукульская средняя общеобразовательная школа, Россия, п. Дружный Челябинской обл.

**ХАЧАТРЯН Г.А.**, канд. экон. наук, преподаватель Института развития бизнеса и стратегий Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина, Россия, г. Саратов.

**ЦЕЛКОВНИКОВ Б.М.**, докт. пед. наук, профессор, профессор Кубанского государственного университета, Россия, г. Краснодар.

**ЧЕРНОВА Е.В.**, доцент кафедры технологий художественного образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Россия, г. Нижний Тагил Свердловской обл.

**ШАФОРОСТОВА Е.Н.**, канд. пед. наук, доцент Старооскольского технологического института Национального исследовательского технологического университета МИСиС, Россия, г. Старый Оскол Белгородской обл.

**ШВЕЦ О.В.**, ст. преподаватель кафедры национальной экономики и организации производства Государственного института экономики, финансов, права и технологий, Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.

**ЩЕЛКАНОВА Г.В.**, Заслуженный учитель РФ, учитель биологии и химии Государственного бюджетного образовательного учреждения гимназия № 1584, Россия, г. Москва.

**ЩЕЛКАНОВА Л.Ю.**, учитель биологии Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1248 с углубленным изучением французского языка, Россия, г. Москва.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1. Дополнительное профессиональное образование и его роль в непрерывном образовании человека. Образование «через всю жизнь»</b>	
<b>Грацинская Г.В., Швец О.В.</b>	
К вопросу формирования концепции непрерывного образования	5
<b>Шафоростова Е.Н.</b>	
Инновационные процессы в системе дополнительного профессионального образования педагогов.....	11
<b>Билюченко С.С.</b>	
Проблемы подготовки инженерных кадров в свете реформ образования.....	14
<b>РАЗДЕЛ 2. Современные модели образования взрослых. Реализация идеи «культурного восхождения и расширения личности» в профессиональном и дополнительном профессиональном образовании</b>	
<b>Никитина Н.И., Галкина Т.Э.</b>	
Андрагогический подход к профессионально-личностному развитию специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации.....	18
<b>Московкина А.Г.</b>	
Особенности формирования синдрома эмоционального выгорания у представителей социальных профессий.....	25
<b>Касимова Д.Н.</b>	
Художественно-эстетическое образование будущего педагога в единстве компетентностного и культурологического подходов...	32
<b>Лешер О.В., Вахрушева И.А.</b>	
Математическая направленность студента технического ВУЗа: содержательный аспект.....	36
<b>Назарова И.В.</b>	
Профессионально-творческое саморазвитие преподавателя как важнейшее условие качества профессионального образования...	43
<b>РАЗДЕЛ 3. Управление качеством непрерывного образования. Создание системы менеджмента качества в образовании</b>	
<b>Дочкин С.А.</b>	
Развитие образовательной сети на основе интеграции учреждений профессионального образования на базе ресурсного центра..	47

<b>Грацинская Г.В., Ключев К.В.</b> Формирование и развитие человеческого капитала в системе образования.....	55
<b>Баирова Г.Б.</b> О подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях сельской малокомплектной школы.....	59
<b>Зайцев В.П., Ушакова Л.С., Иванова Л.И., Дмитриев А.Б., Туховская Н.А., Мезенова Т.Д., Крат И.П.</b> Повышение эффективности информационно-методического обеспечения учебного процесса на кафедре аналитической химии	63
<b>Еремина В.Ю.</b> Новые подходы к аттестации педагогов: региональная модель....	65
<b>Василенко Г.И.</b> Организация финансово-экономического просвещения обучающихся колледжа во внеурочной деятельности.....	69
<b>Квасков Л.М., Мешкова Н.Н.</b> Развитие кадровых ресурсов образовательного учреждения.....	73
<b>Сисина Е.А.</b> От системы оценки качества образования к системе менеджмента качества образования. Стратегия преобразований – стратегия качества.....	77
<b>Иванова С.В.</b> Формирование организаторских способностей – главный ориентир в обновлении содержания профессиональной подготовки учителя начальных классов .....	86
<b>Гусева А.В.</b> Основные подходы к исследованию готовности к обучению в отечественной и зарубежной психологии.....	92
<b>Новопашина Т.В.</b> Развитие творческого потенциала студентов через активные и интерактивные методы как основной показатель качества подготовки выпускника.....	96
<b>РАЗДЕЛ 4. Дистанционные технологии как условие повышения качества в системе непрерывного образования. Опыт и результаты использования информационно-коммуникационных технологий</b>	
<b>Рыбакова А.И., Вольхин С.Н.</b> О самообразовательной культуре специалистов социальной сферы, обучающихся в системе дистанционного образования.....	101

<b>Жукова Г.С., Комарова Е.В.</b>	
О развитии дистанционного обучения специалистов социальной сферы на основе прогностического подхода.....	105
<b>Бойченко Г.Н.</b>	
Технологии скринкастинга в распределенном образовании.....	109
<b>Хачатрян Г.А., Разумова Е.В.</b>	
Применение мультимедийных технологий в преподавании менеджмента.....	115
<b>Абъетанова Н.Г.</b>	
Опыт и результаты использования ИКТ в сфере образования.....	123
<b>Науменко Л.С.</b>	
Обеспечение эффективности процесса обучения иноязычному говорению средствами информационно-коммуникационных технологий.....	127
<b>Гайсина Г.А.</b>	
Дистанционные технологии как условие повышения качества в системе непрерывного образования. Опыт и результаты использования информационно-коммуникационных технологий в сфере образования. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.....	133
<b>Рубан Е.А.</b>	
Использование программы MOODLE как одного из средств повышения качества непрерывного образования.....	138
<b>РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного опыта</b>	
<b>Гавриленко Е.Р.</b>	
Стратегия системных инноваций в управлении региональной системой образования.....	142
<b>Корявцева Т.В.</b>	
Инновационная деятельность школы: личностно-ориентированное обучение и воспитание учащихся.....	146
<b>Куликова Л.Г.</b>	
Формирование метаумений у учащихся как инновационный педагогический опыт.....	154
<b>Мешкова Н.С.</b>	
Инновационные методы обучения – новые пути развития вузовского образования.....	157

<b>РАЗДЕЛ 6. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении</b>	
<b>Волобоева Н.Н.</b>	
Инновационная модель научно-методической службы в современной школе.....	162
<b>Капустина Л.И.</b>	
Особенности развития профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа.....	167
<b>Чернова Е.В.</b>	
Невербальная коммуникация в хормейстерской деятельности: экспрессия, управление и общение.....	171
<b>РАЗДЕЛ 7. Направления повышения эффективности образовательного процесса. Прогрессивные образовательные технологии</b>	
<b>Суслов В.Г.</b>	
Возможности интерактивного обучения географии в школе.....	175
<b>Солопанова О.Ю., Целковников Б.М.</b>	
Методологические ориентиры образовательного процесса в рамках художественно-педагогического подхода.....	178
<b>Вихорева О.А.</b>	
Организационно-управленческие аспекты формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в дополнительном образовании детей.....	188
<b>Власова Т.А.</b>	
Развитие творческого мышления студентов в образовательном пространстве ВУЗа.....	196
<b>Багдасарян А.А.</b>	
Прогрессирующая интерактивность «профессионал – студент» как условие формирования продуктивного индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего специалиста....	201
<b>Архипова С.Е.</b>	
Формирование универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач.....	209
<b>Залуцкая С.Ю.</b>	
Средства актуализации творческих способностей студентов в процессе личностного становления в ВУЗе.....	213
<b>Иванова Э.И.</b>	
Виды образа в художественном произведении.....	217

<b>Лукьяненко М.А.</b> Диалоговые технологии как фасилитирующий компонент смыслообразования учащихся.....	222
<b>Половова Т.Н.</b> Методика экспериментальной оценки информационных характеристик интеллекта человека.....	226
<b>Прокопьев М.Н.</b> Познавательная исследовательская работа в учебном процессе как элемент активного развития интеллектуальных способностей у студентов.....	230
<b>Рыбкина А.А.</b> Формирование умений убеждающей речи у студентов – будущих юристов.....	234
<b>Сафронова О.В., Сорнева Е.А.</b> Обучение чтению на начальном этапе как виду речевой деятельности.....	238
<b>Лялина Н.И.</b> Модульные технологии в преподавании истории в среднем профессиональном учебном заведении.....	241
<b>Садкова Л.М.</b> Социальное партнерство как условие реализации ФГОС СПО в педагогическом колледже.....	247
<b>Соболева А.Ю.</b> Формирование семейных ценностей молодежи во внеурочной деятельности.....	251
<b>Щелканова Г.В., Щелканова Л.Ю.</b> Формирование универсальных учебных действий на уроках химии и биологии.....	253
<b>Бакланова Л.А.</b> Работа с текстом на уроках русского языка в педагогическом колледже как средство формирования коммуникативной компетенции.....	261
<b>Бердникова Л.Г.</b> Элементарное музицирование с дошкольниками.....	264
<b>Веснина С.В.</b> Личностно-ориентированные технологии в образовательном процессе.....	268

<b>Лукина С.Ю., Гагарина А.Б.</b>	
Направления повышения эффективности образовательного процесса в образовательном учреждении. Прогрессивные образовательные технологии в образовательном процессе. Активные формы и методы обучения и воспитания.....	272
<b>Зимнююхова А.П.</b>	
Развитие творческих способностей на уроках фортепиано как условие для самореализации студентов на педагогической практике.....	280
<b>Иванова О.С.</b>	
Стиль учебной деятельности как элемент профильного обучения	285
<b>Кириллова С.С.</b>	
Развитие музыкального слуха у студентов без базовой подготовки музыкального отделения педагогического колледжа.....	289
<b>Сулягина Н.К.</b>	
Актуальность вариативности прогрессивных образовательных технологий.....	293
<b>Максимова Е.Л.</b>	
Реализация компетентностного подхода в начальной школе.....	296
<b>Маслова Л.В.</b>	
Компетентностный подход к формированию профессионального самоопределения учащихся.....	301
<b>Светличная И.Н.</b>	
Плакат как средство развития ценностных ориентаций учащихся	304
<b>Смагина Е.П.</b>	
Долгосрочный воспитательный проект «чередование творческих поручений» в системе формирования социально-активной, творческой личности.....	308
<b>Солодовникова Е.Н.</b>	
Применение современных образовательных технологий с целью обеспечения качества формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики.....	312
<b>Фахритдинова Н.К.</b>	
Слово о школьном музее.....	315
Алфавитный указатель.....	320
Сведения об авторах.....	322

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

Материалы XIII Международной  
научно-практической конференции  
Часть 2

**Ответственный редактор** Д.Ф. Ильясов  
**Корректоры:** А.Е. Никонова, Т.Н. Балабанова  
**Технические редакторы:** А.М. Обжорин, Т.Н. Балабанова  
**Дизайн обложки** П.В. Федоров  
**Ответственный за выпуск** А.В. Ильина

Сдано в набор 5.03.12. Подписано в печать 28.03.12.  
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 20,93. Тираж 250 экз. Заказ № 941.

---

ООО «Фотохудожник»  
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1, 57  
тел.: 8 (351) 237-17-43